



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Carla Maria Xavier D'Almada Menezes

A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês
- Uma História num Curso Profissional



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Carla Maria Xavier D'Almada Menezes

A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês - Uma História num Curso Profissional

Tese de Mestrado
Mestrado em Educação
- Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês - Uma História num Curso Profissional

Carla Maria Xavier D'Almada Menezes

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

Universidade do Minho

Outubro de 2009

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido pela investigadora em 2008/2009 com uma das suas turmas de Inglês, de 1º ano, de um Curso Profissional numa escola secundária, visou explorar um sistema de aprendizagem autodirigida que propiciasse a transformação de práticas de ensino e de aprendizagem. Os seus objectivos eram: 1. construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia; 2. compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem; 3. compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino; 4. compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento).

Trata-se de um estudo de caso de natureza interpretativa, de investigação participante, envolvendo o desenho e avaliação de uma experiência em contexto pedagógico que alia propósitos educativos e investigativos. Os alunos trabalharam de forma pró-activa e personalizada, desenvolvendo competências de autodirecção. Para tal utilizaram Planos Individuais de Trabalho a médio e curto prazo (onde estabeleceram metas, escolheram materiais, seleccionaram e adoptaram estratégias individuais de aprendizagem e formatos de avaliação e auto-avaliação do progresso), tendo também preenchido questionários e produzido reflexões que permitiram traçar o seu perfil e analisar o desenvolvimento da sua autonomia. Na avaliação da experiência foi cruzada a informação obtida nestas fontes e ainda num diário de investigação da professora-investigadora, onde foram sendo registados episódios significativos da experiência.

Os resultados obtidos permitem concluir que a abordagem requer e favorece a negociação pedagógica, a diferenciação de metas e processos, a capacidade de planear e avaliar percursos de aprendizagem, a aquisição de competências transversais e uma maior articulação entre o saber escolar e os interesses e necessidades dos alunos. Por outro lado, implica a redefinição do papel do professor como auto-supervisor reflexivo, num processo continuado e exigente de regulação de práticas em que os alunos se tornam parceiros da reconstrução da pedagogia.

II Autodirecção na Aprendizagem do Inglês – Uma História num Curso Profissional

Self-Direction in English Learning - A Story in a Professional Course

Carla Maria Xavier D'Almada Menezes
Master's Dissertation
Master in Education - Pedagogical Supervision in Foreign Language Teaching
University of Minho
October 2009

ABSTRACT

The present study, conducted by the author as a teacher-researcher in 2008/2009 in one of her English classes of a secondary school Professional Course, aimed at exploring a self-directed learning methodology that would enhance the transformation of teaching and learning practices. Its objectives were: 1. to develop self-directed learning strategies, based on the assumptions and principles of a pedagogy for autonomy; 2. to understand the student's role in self-directed learning, focusing on pedagogical negotiation and the regulation of learning; 3. to understand the teacher's role as a facilitator of self-directed learning, focusing on pedagogical negotiation and the regulation of teaching, and 4. to understand the role of contextual variables in the promotion of self-directed learning (facilitating and constraining factors).

An interpretative case study was conducted, involving the design, implementation and evaluation of a pedagogical experiment with both pedagogical and research purposes. The students worked in individual and collaborative pro-active ways, developing self-direction competences. For that purpose, short and long term Individual Working Plans were used, in which they established objectives, chose materials, selected and adopted individual learning strategies and (self-) evaluation formats. They also filled in questionnaires and produced reflective records that allowed the teacher-researcher to trace their learning profile and analyse the development of self-direction competences. For the evaluation of the experiment, data obtained from these sources as well as from the researcher's journal, where significant episodes were registered, were analysed and triangulated.

The results show that this approach requires and favours pedagogical negotiation and differentiation, allowing students to follow self-determined paths, enhancing the acquisition of cross-disciplinary competences, and facilitating the articulation between language education curricula and the students' personal interests and needs. On the other hand, it implies a redefinition of the teacher's role as a reflective self-supervisor, in a continuous, demanding process of pedagogical regulation, through which the students become full partners in the reconstruction of pedagogy.

IV Autodirecção na Aprendizagem do Inglês – Uma História num Curso Profissional

Agradecimentos

“Nos últimos anos (e não foram dois ou três, mas alguns mais) trabalhei com um sentimento de frustração, de um *saber* que algo não estava bem, que não era bem assim que eu queria ensinar, que como eu estava a fazer já não chegava aos alunos... E sentia-me perdida.”
(reflexão de 5 de Junho de 2008, disciplina de ISPELE do Curso de Mestrado)

Por me ajudar a reencontrar-me, por me acompanhar todos estes anos, pelos ensinamentos, pelas perguntas a que nunca deu resposta, pelas descobertas que proporcionou, pelo cuidado, pela atenção, pelo respeito pelo que ensina, pela amizade, agradeço à Professora Doutora Flávia Vieira, supervisora desta dissertação. Mais do que tudo é a minha referência, o meu modelo.

Agradeço também aos meus alunos e parceiros deste trajecto, sem os quais nada teria sido possível, pelo entusiasmo com que encararam esta aventura e por toda a ajuda e incentivo que me deram ao longo do ano.

À colega Daniela Silva agradeço a amizade, as horas de discussão, a paciência para me ouvir, o apoio, a presença constante durante o projecto. Foi mais fácil não desanimar quando éramos duas a percorrer o caminho.

Aos meus pais, irmão e irmãs, agradeço a disponibilidade para aguentar os desabafos e, principalmente, o entusiasmo que até eu sei ter sido cansativo.

Pelos jantares junto ao computador, pela paciência com o cansaço, stress e inconstância, agradeço ao Paulo, meu companheiro de vida.

Raúl, meu sol, meu centro, meu anjo da guarda, obrigada.

ÍNDICE

| | | |
|---|--|-----|
| CAPÍTULO 1 | O PRÓLOGO | 1 |
| CAPÍTULO 2 | O CENÁRIO | 13 |
| 2.1 | A escola | 13 |
| 2.2 | Eu, a Professora | 16 |
| 2.3 | Os Cursos Profissionais..... | 18 |
| 2.4 | A turma..... | 20 |
| 2.5 | O Estudo | 22 |
| CAPÍTULO 3 | A HISTÓRIA..... | 31 |
| 3.1 | Conhecer a turma | 34 |
| 3.2 | Reflectindo estrategicamente..... | 48 |
| 3.3 | Do plano à prática | 55 |
| 3.3.1 | Histórias dentro d'a história | 82 |
| 3.3.1.1 | O NR: um caso de resistência..... | 82 |
| 3.3.1.2 | O JM: um caso de <i>empowerment</i> | 89 |
| 3.4 | Reconhecendo os alunos..... | 94 |
| 3.5 | As conclusões | 107 |
| 3.5.1 | Democratizar a educação..... | 108 |
| 3.5.2 | as variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida..... | 113 |
| 3.5.3 | O aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida | 122 |
| 3.5.4 | O professor como facilitador de aprendizagem autodirigida..... | 127 |
| 3.5.5 | A negociação pedagógica e a regulação das práticas de ensino | 136 |
| CAPÍTULO 4 | O EPÍLOGO | 143 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 149 |
| ANEXO 1 - FICHA DE INFORMAÇÃO DO MÓDULO 2..... | | 156 |
| ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO CONHECER A TURMA | | 158 |
| ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO REFLEXÃO ESTRATÉGICA | | 160 |
| ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO RECONHECER A TURMA | | 161 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - QUESTIONÁRIO <i>CONHECER A TURMA</i> | 36 |
| FIGURA 2 - QUESTIONÁRIO <i>REFLEXÃO ESTRATÉGICA</i> | 50 |
| FIGURA 3 - PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO | 57 |
| FIGURA 4 - PLANO DIÁRIO DE AULA (EXEMPLO) | 62 |
| FIGURA 5 - REGISTO DE OBSERVAÇÃO - 1ª AULA DE IMPLEMENTAÇÃO DO <i>PIT</i> | 67 |
| FIGURA 6 - FACTORES DE APRENDIZAGEM PARA A AUTONOMIA..... | 72 |
| FIGURA 7 - PROCESSO CIRCULAR DE PLANEAMENTO AUTÓNOMO | 80 |
| FIGURA 8 - MODELO PLEE (ROSÁRIO ET AL.: 2004) | 80 |
| FIGURA 9 - <i>PIT</i> DO MÓDULO 2 - NR | 85 |
| FIGURA 10 - <i>PIT</i> DO MÓDULO 3 – NR..... | 89 |
| FIGURA 11 - <i>PIT</i> DO MÓDULO 2 - JM..... | 91 |
| FIGURA 12 - <i>PIT</i> DO MÓDULO 3 - JM..... | 92 |
| FIGURA 13 - QUESTIONÁRIO <i>RECONHECER A TURMA</i> | 96 |
| FIGURA 14 - GRAUS DE AUTONOMIA (DICKINSON, 1987: 14) - PERCURSO DO PROJECTO.... | 112 |
| FIGURA 15 - PROCESSO CONSEQUENTE DO SUCESSO EDUCATIVO..... | 125 |
| FIGURA 16 - MOTIVAÇÃO E VOLIÇÃO NA MEDIÇÃO ENTRE INTENÇÃO E ACÇÃO | 126 |
| FIGURA 17 - ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO A PROCESSOS DE AUTONOMIZAÇÃO | 133 |
| FIGURA 18 - HÉLICE DE ADN - RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO | 133 |
| FIGURA 19 - CICLO AUTO-SUPERVISIVO DO PROFESSOR REFLEXIVO | 134 |
| FIGURA 20 - TIPOS DE NEGOCIAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA INTERDEPENDÊNCIA..... | 138 |
| FIGURA 21 - CICLO DE NEGOCIAÇÃO | 141 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 - ANÁLISE CONCEPTUAL DAS DIMENSÕES DA AUTO-REGULAÇÃO ACADÉMICA | 8 |
| QUADRO 2 - INSTRUMENTOS ELABORADOS NO ÂMBITO DO PROJECTO | 28 |
| QUADRO 3 - AUTO-IMAGEM: REGISTO INDIVIDUAL | 39 |
| QUADRO 4 - FACTORES DE APRENDIZAGEM - LOCUS DE CONTROLO..... | 44 |
| QUADRO 5 - UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM | 52 |
| QUADRO 6 - SINTONIA DE INTERESSES..... | 54 |
| QUADRO 7 - CATEGORIAS DE CONTROLO VOLITIVO E ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS DE CONTROLO VOLITIVO..... | 76 |
| QUADRO 8 - AVALIAÇÃO DO PROCESSO - PERCEPÇÕES DOS ALUNOS | 79 |
| QUADRO 9 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES - ANTES E AGORA | 99 |
| QUADRO 10 - SENTIMENTOS RESULTANTES DA TOMADA DE DECISÃO..... | 102 |
| QUADRO 11 - ORIENTAÇÕES PARA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO BÁSICO - ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES..... | 119 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 1 - AUTO-IMAGEM DOS ALUNOS | 39 |
| GRÁFICO 2 - CRUZAMENTO DAS PERCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA | 41 |
| GRÁFICO 3 - LOCUS DE CONTROLO EXTERNO..... | 42 |
| GRÁFICO 4 - LOCUS DE CONTROLO INTERNO | 42 |
| GRÁFICO 5 - FACTORES DE APRENDIZAGEM..... | 45 |
| GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS..... | 46 |
| GRÁFICO 7 - PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO..... | 47 |
| GRÁFICO 8 - DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM | 50 |
| GRÁFICO 9 - TAREFAS DO PROFESSOR: ANTES E AGORA | 100 |
| GRÁFICO 10 - AVALIAÇÃO PELO PROFESSOR | 100 |
| GRÁFICO 11 - TAREFAS DO ALUNO: ANTES E AGORA..... | 101 |
| GRÁFICO 11 - PARTILHA DE RESPONSABILIDADES: ANTES E AGORA..... | 104 |
| GRÁFICO 12 - UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM - ANTES E AGORA | 106 |

X Autodirecção na Aprendizagem do Inglês – Uma História num Curso Profissional

Capítulo 1 O PRÓLOGO

“O aluno é (...) o verdadeiro sujeito do currículo - não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar (...). Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno” (Rubem Alves, 2001: 159)

O meu desinteresse crescente pelas práticas pedagógicas tradicionalistas, transmissoras de conceitos e conhecimentos, reprodutoras de um *status quo* inibidor, levou-me à leitura de textos sobre escolas democráticas, transformação social, agência, regulação, reflexividade e criticidade que, inevitavelmente, tiveram um efeito transformador. Da rejeição do que *é* para a adopção do que *deveria ser* esteve a distância de uma palavra: vontade.

Da vontade de experimentar o sonho surgiu este trabalho, que também é de auto-supervisão pedagógica: descobrir se a prática se pode alterar levou à construção de um projecto que permitisse iniciar a alteração da minha *persona* profissional num algo mais completo e coeso, mais verdadeiro para com os meus objectivos pessoais para o ensino.

O exercício das relações de poder na sociedade tem sido amplamente estudado ao longo dos tempos. A visão tradicional baseia-se na noção de que toda a sociedade defende e depende de relações de poder e de força que perpetua como forma de sobrevivência. Esta sociedade disciplinar caracteriza-se pela vigilância aparentemente oculta e dissimulada, através da qual se controla a resistência e docilidade dos vigiados. Quando aplicada à escola, esta relação de poder e controlo serve para criar um ambiente taylorista de formação de uma colectividade dócil de indivíduos, que se limita ao consumo - são expostos aos mesmos materiais, ao mesmo tempo, da mesma forma -, e reprodução dos saberes.

Thomas e Legutke defendem que os alunos mostram excessiva dependência do direccionamento e natureza instrucional do ensino. Na sua opinião, e referindo-se em particular ao ensino das línguas estrangeiras, “os princípios democráticos

parecem alheios às aulas [de língua]. Os alunos não participam na gestão da sua aprendizagem e ensino tão activa e amplamente quanto poderiam. A maior parte da responsabilidade pela tomada de decisões e pela determinação do conteúdo e do processo reside apenas no professor” (1991, cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 25). O aluno é um mero consumidor passivo dos conteúdos que lhe são transmitidos (“the learner as consumer” ou “the learner as clay for moulding” - Riley, 1999: 37). Deles faz não a apropriação construtiva, que levaria, consequentemente, à produção de novo conhecimento teórico e pessoal, mas sim a sua reprodução. Esta reprodução é normativa e dependente das vontades do professor, levando a sentimentos e posturas de distanciamento, desilusão, acriticidade e desorganização que em nada favorecem a aprendizagem global e globalizante pretendida pela escola moderna. Valenzuela (2005: 9-29) apresenta a noção de escola “subtractiva”, afirmando que o papel da escola é o de “reproduzir a ordem social”, limitando eficazmente a liberdade de rejeição de ideias e ideais tão característica do ser humano, esquecendo talvez que “when we complain that human nature shows resistance to wise education, we should not forget that without the power to reject, the capacity to acquire learning would not be possible” (Von Humboldt, cit. por Muller-Verweyen, 1999: 79). É essa resistência que, alimentada por um ambiente de liberdade e aceitação da diferença, pode favorecer a formação de indivíduos que se responsabilizam e responsabilizam os outros pelo tecido social em que vivem e funcionam. Alguém que:

“(…) tem uma capacidade independente de fazer e levar a cabo as escolhas que governam as suas acções. Esta capacidade depende de duas componentes principais: capacidade e disposição. A capacidade depende do conhecimento acerca das alternativas a partir das quais as escolhas têm de ser feitas, assim como as competências necessárias para concretizar as escolhas que pareçam ser as mais apropriadas. A disposição depende do facto de se possuir motivação e confiança para assumir a responsabilidade pelas opções requeridas.” (Littlewood, cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 26)

Na opinião de Valenzuela (2005), a formatação dos jovens pela escola “tradicional” não faz mais do que perpetuar situações de decadência de valores, de

desenraizamento, de negação e amorfismo que são responsáveis pelo empobrecimento do país em termos culturais, sociais e económicos.

Dewey (1998) descreve a educação tradicional como sendo uma imposição, exercida de cima (posição de *magister dixit* assumida pelo professor) e de fora - desfasamento entre a realidade e experiência dos alunos e a experiência que se quer transmitir. É devido a este divórcio de interesses e experiências que se cria a necessidade de imposição, por parte da instituição, dos conteúdos que se assumem ser necessários para uma educação aceitável. Mais: é esse divórcio que inibe (proíbe, segundo Dewey, op. cit.: 5) a participação activa do aluno na construção de conhecimento. O autor estabelece uma oposição entre educação tradicional e educação moderna, que ilustra diferenças nucleares entre ambas:

“(...) to imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world.”

É na defesa de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998) que é dada ao aluno a possibilidade de obter “ganhos de aprendizagem, tais como: um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender” (Jiménez Raya et al., 2007: 4). Só na interacção democrática, responsável e negociada se consegue garantir que esta pedagogia funcione positivamente, evitando-se os erros passíveis de ocorrer na adopção de uma filosofia democrática desregulada. O professor abandona o seu papel autoritário, condutor e decisório, mas deve assumir uma postura orientadora, dialógica, reflexiva e crítica, guiando e

aconselhando os alunos na aquisição de competências: “o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)” (Conselho da Europa, 2001: 31). Estas competências devem favorecer a auto-regulação do seu percurso de aprendizagem ao longo da vida. Não se trata de entender o aluno como “uma planta” (Riley, 1999: 37) e a educação como o meio ambiente passivo no qual ela se desenvolve “naturalmente”, mas mais como “mother/womb” (ibidem), sendo que o professor é aquele que ajuda activamente o aluno a dar vida às ideias em desenvolvimento dentro de si. Segundo Thavenius (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 44),

“(...) a autonomia do professor pode ser definida como a capacidade e a predisposição por parte do professor para ajudar os alunos a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Por conseguinte, um professor autónomo é um professor que reflecte sobre o seu próprio papel e que pode alterá-lo, que pode ajudar os seus alunos a tornarem-se autónomos, e que é independente o suficiente para deixar que os seus alunos se tornem independentes.”

O aluno é uma pessoa, e como tal necessita de se poder identificar com as exigências da aprendizagem de LE. Tal processo implica um investimento pessoal que depende dos sentidos das coisas que aprende e do desafio que estas lhe apresentam. Como tal, é imperativo não pretender fazer do aluno um reservatório de saberes a perpetuar, mas, pelo contrário, fazer dele agente da sua própria aprendizagem: é essencial que ele possa intervir criticamente para além do estipulado pelo manual ou pelo sistema de ensino tradicional, entrelaçando a sua realidade pessoal com os novos conhecimentos, apropriando-se deles e transformando-se como pessoa, real e completamente. Em Summerhill, ou na Escola da Ponte, duas entre muitas das escolas democráticas, pretende-se que cada um escolha o seu próprio caminho até ao conhecimento: de si, do mundo; de saberes e de valores, formando-se assim como pessoa plena, capaz de escolhas e segura de si mesma. A proposta de actividades reflexivas e de experiências concretas, que

exigem a participação individual e colectiva na tomada de decisões sobre assuntos tão aparentemente distantes como são o dia-a-dia de cada um e a gestão da escola e da aprendizagem, assegura que o aluno desenvolve competências transversais integradoras, através das quais exerce a sua cidadania.

É a interacção de interesses e necessidades que dá origem a objectivos individuais e individualizantes. Individualizantes porque cada aluno decide e auto-regula o seu processo de organização de pensamento em função do seu ponto de partida, de padrões de aprendizagem particulares e das metas que se propõe atingir, distanciando-se dos outros nesse momento (Tudor, 1996: 123). É através desses objectivos e da acção consciente e auto-iniciada (Ushioda, 1996) que a autonomia e a capacidade de autodirecção se desenvolvem:

“(...) to foresee a terminus of an act is to have a basis upon which to observe, to select, and to order objects and our own capacities. To do these things means to have a mind - for mind is precisely intentional purposeful activity controlled by perception of facts and their relationships to one another. To have a mind to do a thing is to foresee a future possibility; it is to have a plan for its accomplishment; it is to note the means which make the plan capable of execution and the obstructions in the way, - or, if it is really a mind to do the thing and not a vague aspiration - it is to have a plan which takes account of resources and difficulties. Mind is capacity to refer present conditions to future results, and future consequences to present conditions. And these traits are just what is meant by having an aim or a purpose” (Dewey, 1916: s/p).

Concomitantemente com, ou talvez devido a este ciclo de aprendizagem, o aluno exercita e desenvolve o seu conhecimento metacognitivo e aprende a utilizar, de forma concertada, variadas estratégias de aprendizagem, em particular as metacognitivas / auto-reguladoras, as cognitivas e atitudinais (Cohen, 1999: 61-63; Jiménez Raya et al., 2007: 32-34; McDonough, 1999: 51-60; Tudor, 1996: 38-39). Acerca desta aquisição, Cotterall (1999: 46) coloca, entre outras, uma questão de grande pertinência, partilhada também por Nunan, Lai e Keokbe (1999: 69): qual o impacto, na aquisição da competência comunicativa, da adopção, por parte do aluno, de novas estratégias? Será que o facto de se focalizar a atenção na

aquisição, consolidação e consciencialização de estratégias de aprendizagem interfere na aprendizagem da língua em si, até que a sua utilização se torne automática?

Cohen (1999: 62-63) responde, apontando que as abordagens educacionais baseadas na aquisição e utilização destas estratégias - “learner-centred”-, em que o enfoque recai na inclusão explícita ou implícita das mesmas (“language learning and language use strategies”) na aula de língua estrangeira, têm por objectivo auxiliar os alunos a tornarem-se mais eficazes na aprendizagem e uso da língua. Mais: é essencial que a aquisição e utilização das estratégias seja feita de forma integrada, ou seja, que os alunos aprendam explicitamente como, quando e por que razão as estratégias podem facilitar a aprendizagem e utilização da língua no decorrer das actividades linguísticas das aulas de língua estrangeira, de modo a que a sua prática seja contextualizada e reforçada. Segundo Nunan (1999: 72), esta prática (“self-monitoring, self-assessing and strategy development”) leva a que os alunos se afastem da abordagem linguística da aprendizagem para se aproximarem da abordagem comunicativa, procurando e aproveitando todas as oportunidades que surgem para utilizar a língua.

O plurilinguismo defendido pelo Conselho da Europa (2001: 23) assenta também nesta abordagem comunicativa, no sentido em que

“(…) à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico”.

Da mesma forma, as aprendizagens estratégicas feitas a partir da autodirecção e auto-regulação podem servir para enriquecer e fortalecer esta

competência comunicativa. O que o documento refere em relação a várias línguas/culturas também é válido em relação à aprendizagem de uma só língua: os vários conteúdos sociolinguísticos, pragmáticos, estruturais e semânticos de uma língua e cultura não *ficam armazenados em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência dessa língua e na qual eles se inter-relacionam e interagem.*

Um só professor pode não ter poder para alterar a Visão de Educação da escola onde trabalha. No entanto, ele pode, no seu espaço de acção, velar por um ambiente de ensino onde as vozes dos alunos, enquanto agentes do processo educacional, se ouçam em relação à aprendizagem e ao ensino, numa base de trabalho onde estejam presentes a igualdade de participação, de responsabilização e de tomada de decisões. Trata-se de, gradualmente, tentar uma transformação de práticas e tradições educacionais, de forma a procurar respostas para a diversidade presente na sala de aula. É uma abordagem humanista, onde se compreende e aceita o sujeito e as suas singularidades, tendo como objectivos colectivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social/cultural e profissional.

Através da aprendizagem autodirigida, supervisionada por um professor cujo papel central assenta na formação, acompanhamento e cooperação, o aluno realiza actividades do seu interesse e, consequentemente, aprende de forma mais personalizada, em função de objectivos assumidos como pessoais. Aqui permite-se que seja o aluno A, B ou C a decidir por onde quer ir, como quer ir, e quando se sente à-vontade para avançar, não tendo que se sujeitar aos ritmos ou escolhas dos outros. Não é o professor que determina que todos vão numa determinada direcção e a um só ritmo: nem todos estão prontos (motivacional ou cognitivamente) para seguirem o professor.

Esta é a autonomia “pró-activa”, na qual se espera que os alunos se envolvam activamente em todos os aspectos do processo de aprendizagem, desde o estabelecimento de metas e objectivos à selecção e adopção de estratégias e materiais individuais de aprendizagem, incluindo a selecção de formatos de avaliação e posterior auto-avaliação reflexiva do seu progresso, desenvolvendo

estratégias de auto-motivação para assumirem o controlo das suas próprias reacções: “students’ continuing motivation is derived from their self-efficacy perceptions and use of self-regulatory processes during learning such as goal setting” (Zimmerman, 1994:11).

É necessário que, simultaneamente, o professor altere as suas práticas de direcção compulsiva dos alunos, para que a Escola forme jovens realmente capazes de crítica, análise e decisão. Para tal, não basta falar de autonomia, é preciso levá-los a adquiri-la. Através da transformação informada das suas percepções sobre *porquê, como, o quê e onde* aprender e, conseqüentemente, das suas práticas de aprendizagem, o aluno (re)conhece e utiliza estratégias de auto-regulação, como sejam o estabelecimento de objectivos e planificação, a transformação, o treino e a memorização, o registo, a monitorização e a auto-avaliação. O Quadro 1 senta um esquema conceptual que ilustra as várias dimensões da auto-regulação de acordo com Zimmerman (op. cit.:8).

| <i>Scientific Questions</i> | <i>Psychological Dimensions</i> | <i>Task Conditions</i> | <i>Self-Regulatory Attributes</i> | <i>Self-Regulatory Processes</i> |
|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Why? | Motive | Choose to participate | Intrinsically or self-motivated | Self-goals, self-efficacy, values, attributions, etc. |
| How? | Method | Choose method | Planned or automatized | Strategy use, relaxation, etc. |
| What? | Performance outcomes | Choose performance outcomes | Self-aware of performance outcomes | Self-monitoring, self-judgment, action control, volition, etc. |
| Where? | Environmental (social) | Control social and physical setting | Environmentally/ socially sensitive and resourceful | Environmental structuring, help seeking, etc. |

Quadro 1 - Análise conceptual das dimensões da auto-regulação académica (Zimmerman, 1994)

É essencial deixar os alunos *exercer* a autonomia. Numa situação de ensino-aprendizagem da auto-regulação, o professor não pode manter o seu papel dominante e dominador na sala de aula - “When instruction is directed by outcome measurements, students are denied the opportunity to learn how to interpret, to decode, to organise knowledge in a way which reflects their own passions and experiences - that is to engage in rigorous scholarship. All learning is reduced to a

concern with right or wrong answers” (Kincheloe, 2003: 124). O professor emancipa-se num papel formativo e supervisor em relação ao aluno -“the teacher’s responsibility for learner growth” (Vieira, 2007: 23) - e à forma como este resolve organizar a sua própria aprendizagem, deixando-o explorar as suas capacidades de resolução de problemas, de auto-avaliação do seu desempenho, de auto-gestão e planificação dos seus tempos de aprendizagem.

O professor assume-se como “participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al, 2007: 43-44. Esta definição de autonomia do professor, que os autores estendem ao aluno, deixa antever uma interdependência entre professor e aluno que justifica a adopção de metodologias mais democráticas e dialógicas. Contudo, como Vieira (2007: 21) aponta, somente o professor pode criar ambientes facilitadores da autonomia, uma vez que lhe cabe a inicialização do processo: um processo que implica “*risk-taking, persistence, resistance, subversion, self-determination, experimentation, and inquiry*” em relação a si próprio, aos outros (alunos, escola e tecido social envolvente) e aos inúmeros constrangimentos e dificuldades com se depara constantemente. Jiménez-Raya et al. sublinham a dimensão relacional da autonomia:

“(...) a autonomia do professor (tal como a autonomia do aluno) pode ser vista como uma competência relacional onde a autodeterminação é simultaneamente constrangida e potenciada pela responsabilidade social, o que significa que o seu crescimento assenta na interdependência entre o Eu e o Outro. Evolui através do diálogo, directo ou mediado, com vozes significativas na comunidade educacional, da negociação e do compromisso, da sensibilidade moral em relação a situações problemáticas, da abertura à diversidade e à consciência crítica dos contextos, da participação na tomada de decisões e da voz. Tudo isto está ao serviço da emancipação (inter)pessoal e da transformação social” (Jiménez Raya et al., op. cit.: 46).

Com base nos pressupostos até aqui apresentados, e motivada pela vontade de experimentar uma abordagem que criasse condições para a autodirecção na aprendizagem, decidi realizar, em 2008/2009, uma experiência como investigadora

participante com alunos de uma turma do Curso Profissional de Gestão de Sistemas Informáticos no Ensino Secundário público (ano 1). No contexto deste tipo de cursos, o sistema modular dos programas permite maiores níveis de negociação e flexibilização de tempos e métodos de trabalho e aprendizagem. A disciplina de Inglês é caracterizada, pelo programa da Direcção-Geral de Formação Vocacional (2005:2), como uma “componente activa da pluralidade linguística e cultural europeia”, visando-se a “utilização flexível” da totalidade de 220 horas atribuídas.

Esta flexibilidade, facilitadora do desenvolvimento da autonomia, deve ser definida “em função das finalidades de formação dos alunos a que [o programa] se destina, desenvolvendo as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas dimensões pessoal, social e profissional, num pressuposto de negociação partilhada por todos os intervenientes no processo” (op. cit.: 5). É esta flexibilidade que permite e exige o desenvolvimento de uma metodologia de aprendizagem autodirigida, uma vez que o programa modular permite que o aluno avance na consecução dos Módulos ao seu próprio ritmo: pode, por exemplo, completar o Módulo cinco sem ter o terceiro realizado, regressando a este quando sentir que já obteve competências e/ou motivação para o fazer. O programa faz também referência ao Quadro Europeu Comum de Referência, ao salientar a necessidade de desenvolvimento de um “conjunto de competências de carácter sociocultural e de aprendizagem” que deverá ocorrer ao longo de todo o ciclo modular e que “o aluno mobiliza sempre que se envolve em interacções comunicativas que impliquem o uso da língua” (idem).

Apesar dos Cursos Profissionais constituírem um contexto potencialmente favorável à aprendizagem autodirigida, as práticas escolares ficam muito aquém deste propósito, reproduzindo uma tradição de ensino centrado no professor e na transmissão de conteúdos. Neste sentido, a natureza exploratória deste estudo contribuiu para a construção de conhecimento pedagógico neste domínio.

Na exploração de uma abordagem alternativa, foram analisadas as práticas de aprendizagem dos alunos e as minhas práticas de ensino, enquanto reflexo de um esforço de transformação pessoal e profissional. Pretendia-se (1) construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios

de uma pedagogia para a autonomia; (2) compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem; (3) compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino e, finalmente, (4) compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento).

Enquanto exemplo de investigação na supervisão em didácticas das línguas, exercida sobre e com os alunos, o projecto decorreu em ambiente natural, localizado num determinado espaço e tempo, irreproduzíveis, limitando assim a possibilidade de aferir conclusivamente qualquer um dos objectivos traçados inicialmente. Ao invés, proponho *imagens de semelhança*, passíveis de se encontrarem noutros contextos similares, porque dependentes da identidade pessoal e educativa e percepções do leitor e/ou implementador.

Do projecto traçou-se este texto, apresentado sob o formato de narrativa. Esta opção deveu-se à convicção pessoal de ter uma história para contar e de esta ser a forma mais natural de o fazer. Pressupõe-se que qualquer acto comunicativo pode ser educativo, conduzindo a uma (re)construção da experiência vivida:

“(...) all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of a communication is to have an enlarged and changed experience. One shares in what another has thought and felt and in so far, meagerly or amply, has his own attitude modified. Nor is the one who communicates left unaffected. Try the experiment of communicating, with fullness and accuracy, some experience to another, especially if it be somewhat complicated, and you will find your own attitude toward your experience changing; (...). The experience has to be formulated in order to be communicated. To formulate requires getting outside of it, seeing it as another would see it, considering what points of contact it has with the life of another so that it may be got into such form that he can appreciate its meaning. (...) All communication is like art. (...) Only when it becomes cast in a mold and runs in a routine way does it lose its educative power.” (Dewey, 1916: 6)

Como qualquer outra história, esta foi dividida em partes, de forma a facilitar a leitura e a aproximar o leitor da experiência. Com esse mesmo intuito optei por não formalizar um capítulo de enquadramento teórico. Toda a fundamentação é apresentada *au decours* da história, de forma a providenciar uma base sustentada para as afirmações feitas e oferecer esclarecimentos ao leitor relativamente à literatura subjacente às ideias defendidas neste trabalho.

Assim, neste primeiro capítulo, o Prólogo, foram introduzidos os pressupostos e objectivos do projecto. Segue-lhe o Cenário, capítulo onde se dá conta da metodologia adoptada e se caracteriza o contexto educativo no qual decorreu o projecto. O capítulo seguinte é a História, a narrativa da experiência propriamente dita, também ela dividida em partes, e que, como o título indica, conta a história vivida com este grupo de alunos, na qual integro a discussão dos resultados obtidos no estudo e as conclusões daí retiradas, fechando o círculo e procurando dar resposta aos objectivos inicialmente delineados. O capítulo seguinte fecha este texto, e, assim sendo, é o Epílogo. Aqui se apresentam as conclusões finais do trabalho de investigação levado a cabo e algumas propostas para trabalhos futuros.

Capítulo 2 O CENÁRIO

Este capítulo incide na descrição do contexto e metodologia do estudo de caso realizado. Tal como o título indica, trata-se de oferecer uma primeira impressão do cenário onde a acção decorreu, o qual deverá ser mais minuciosamente analisado no capítulo seguinte.

Aproximando-se da investigação-acção, este estudo de caso desenrola-se num contexto natural - a sala de aula -, onde se analisam os efeitos da minha intervenção didáctica sobre o meio físico e humano, procurando-se inferir padrões de influência entre a mesma e algumas competências de autodirecção da aprendizagem que se pretendia desenvolver: “o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (Afonso, 2005: 71). Como já foi referido no Prólogo, os objectivos do estudo eram os seguintes:

1. construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia;
2. compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem;
3. compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino ;
4. compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento).

2.1 A ESCOLA

Existente desde 28 de Maio de 1896, com o nome de Seminário-Liceu de Guimarães, a Escola Martins Sarmiento, situada nas suas actuais instalações desde os anos 50, é constituída por um único bloco. Os espaços interiores têm boa iluminação, devido a recortes de amplas janelas nas salas de aula. Os espaços exteriores são amplos, cuidados e atractivos, apresentando características muito

próprias, desde a sua fachada até aos seus jardins, ricos em flora devidamente catalogada. Apesar de ser de tipologia S/3ºciclo, presentemente ministra o ensino secundário - de prosseguimento de estudos e técnico-profissional -, para além de cursos de formação de adultos e do centro de novas oportunidades, funcionando em regime diurno, com cerca de 1200 alunos. Os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e do CNO (Centro de Novas Oportunidades) funcionam em horário nocturno.

A oferta de apoios educativos é considerável: uma biblioteca/centro de recursos, com salas de leitura, sala de consulta informática e internet, arquivo e armazenamento e zona de produção gráfica; uma ampla Sala de Estudo, onde os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupo, recorrendo a materiais e postos de consulta aí disponíveis ou dirigindo-se a um dos professores (de todas as áreas disciplinares) que aí cumprem horário de apoio; a Oficina de Matemática, da responsabilidade do Grupo Disciplinar de Matemática e que se propõe apoiar o sucesso desta disciplina, e um grande número de Clubes e Projectos que pretendem, através de actividades extra-curriculares, dar resposta às metas e objectivos propostos no Projecto Educativo da Escola, sempre tendo em vista o sucesso educativo da população discente.

É uma escola que apresenta o Quadro Europeu Comum de Referência como base para o ensino das línguas no seu Projecto Educativo, no sentido em que afirma pretender orientar os alunos para a aquisição de competências essenciais ao desenvolvimento da pessoa como um todo. Aqui incluem-se as competências de comunicação e de aprendizagem, que este projecto de investigação pretende promover. Contudo, as metas propostas no mesmo Projecto Educativo, que focam primeiramente os resultados académicos, não contemplam claramente o sucesso *educativo*, nem o trabalho colaborativo entre discentes. Estes são apresentados nos objectivos para o “Domínio C) Processo ensino-aprendizagem; C1 - Prática lectiva: Promover o sucesso educativo dos alunos; Promover a autonomia das aprendizagens, Promover a responsabilização do aluno relativamente a todo o acto educativo; Promover nos alunos critérios de rigor e exigência; Promover a valorização partilhada dos processos de aprendizagem; Desenvolver competências de acção” e

“C2 - Avaliação das aprendizagens dos alunos: Promover a auto-avaliação; Fomentar a avaliação da progressão dos alunos; Valorizar os processos para além dos resultados” (Projecto Educativo, 52-53). As estratégias de implementação aí propostas incluem a “Diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem de forma a promover uma melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos; Valorização da participação dos alunos no processo de aprendizagem; Apetrechamento das salas de aula com materiais e equipamentos necessários à consecução dos objectivos delineados; Existência sistemática de momentos de auto-avaliação, indutores de autonomia e co-responsabilização dos alunos; Valorização dos processos para além dos resultados” (idem). São objectivos e linhas de acção em que me revejo e que se pretendeu accionar com este projecto.

A maior parte do corpo docente, constituído por um total de cerca de 140 docentes, é estável e com bastantes anos de experiência pedagógica e científica, o que garante uma estabilidade e continuidade pedagógicas, fundamentais para o sucesso educativo.

A população discente é muito heterogénea social, cultural e economicamente, talvez também devido ao facto de ser proveniente das mais diversas freguesias do concelho e, inclusive, de concelhos diferentes - o curso de Artes Visuais, por exemplo, é muito procurado por alunos da cidade de Fafe, cuja Escola Secundária não oferece esta opção.

No âmbito do programa Aves, conduzido durante o ano lectivo de 2007/2008, o contexto sócio-cultural da população discente foi caracterizado como “médio-alto” com base numa avaliação das habilitações literárias dos pais, profissão dos pais, condições habitacionais, número de veículos, hábitos de leitura, frequência de leitura e existência, ou não, de ligação à Internet em casa. Contudo, ao longo dos últimos anos lectivos, o número de alunos com apoio da Acção Social Escolar/Auxílios Económicos tem aumentado, rondando neste momento os 250 discentes.

2.2 EU, A PROFESSORA

O meu interesse na área da autonomia, da transformação pedagógica dos processos de aprendizagem e de ensino, não se iniciou com a minha entrada no Curso de Mestrado em Supervisão. A minha formação inicial - Licenciatura em Ensino de Português-Inglês, Universidade do Minho - já incluía uma intervenção a este nível, e entendo que a formação em didácticas e metodologias oferecida na altura versava já a nossa *formação* enquanto (futuros) educadores democráticos, participantes na transformação emancipatória dos nossos alunos.

Posteriormente à Licenciatura, em 1993, integrei um grupo de professores que, orientados pela Professora Doutora Flávia Vieira, iniciaram ou continuaram a sua formação a este nível, num curso de 30 horas: “Pedagogia para a autonomia - um projecto de formação profissional e experimentação pedagógica”. Nessa altura, estudei a questão da disciplina do ponto de vista dos papéis do professor e alunos em termos de controlo vs iniciativa. Já na altura me interessava pelo posicionamento do professor face aos alunos e à tomada de decisão.

Em 1995, novamente sob a orientação da Professora Doutora Flávia Vieira, frequentei o Curso “Pedagogia para a autonomia na aula de Inglês - ensinar investigando, investigar ensinando”, de 160 horas, no qual procurei aprofundar os meus conhecimentos sobre a possibilidade de o aluno melhorar a sua aprendizagem através da motivação pela leitura. Realizei um trabalho intitulado “Aprender lendo”, que implicava já em grande parte a tomada de decisão do aluno pelo que ia ler, como o iria fazer e como (re)organizaria o seu conhecimento passivo e activo face ao novo conhecimento adquirido através da leitura de livros em Língua Inglesa.

Em 2008, já no ano curricular do Curso de Mestrado, envolvi-me num trabalho colaborativo¹ no qual procurámos criar um guião que pudesse servir de base à prática reflexiva e organizada de escrita: o “‘Bora lá escrever”, no qual explorámos a

¹ Com as colegas Ana Trigueiros, Daniela Silva e Manuela Campos.

organização, pelo aluno, do seu próprio processo de escrita, através da aprendizagem de estratégias autónomas de recolha e organização de ideias. Ainda nesse mesmo ano, o mesmo grupo desenvolveu instrumentos práticos de recolha de elementos de avaliação de oralidade, em situação de interacção, o que, na nossa opinião é absolutamente necessário à luz da legislação actual, que atribui à componente oral da disciplina um peso de 30% na classificação do aluno. Daí surgiu o trabalho de investigação “Criação de instrumentos para a avaliação da oralidade”. Nessa pequena experiência pedagógica, explorámos a negociação pedagógica e a tomada de decisão pelo aluno relativamente à organização de tarefas e à sua auto-avaliação. Em relação a este último aspecto, os alunos intervieram realmente na sua própria avaliação, atribuindo-se a si mesmos e aos colegas uma classificação que posteriormente era calculada juntamente com a da professora. Desse trabalho foi publicado um texto em Cadernos 5 (pp. 31-34), do GTPA (Grupo Trabalho Pedagogia para a Autonomia), coordenado pela Professora Doutora Flávia Vieira.

Publiquei dois outros textos, em 1998 e 1999, na Revista anual da UNAGUI (Universidade do Autodidacta e da Terceira Idade) - em Guimarães - onde leccionava, em sistema de voluntariado, o nível de iniciação à Língua Inglesa a pessoas em situação de reforma que queriam continuar a aprender. A primeira publicação denominava-se “Inglês para Seniores” e explorava ideias como a autonomia na aprendizagem e a premência de se encontrarem metodologias diferenciadas e não tradicionais para se dar resposta às necessidades de um grupo de grande heterogeneidade em termos de idade, conhecimentos, interesses e capacidades. No âmbito da aprendizagem ao longo da vida, esta Instituição é, a meu ver, um excelente campo de investigação sobre questões ligadas à autonomia, tomada de decisão e trajectos de aprendizagem. O segundo artigo referido, de título “Tips”, procurava deixar no ar algumas ideias relativamente a metodologias de ensino, estratégias e outras ideias que me pareciam ser interessantes para a implementação em contextos educativos formais ou informais, como é o caso da UNAGUI.

Durante alguns anos explorei as questões da autonomia de forma mais esporádica e sempre muito informalmente: não tenho registos, nem relatórios das pequenas experiências que fui desenvolvendo, o que significa que não tenho evidências dos resultados e do impacto dessas experiências. Para além das referenciadas acima, essas sim organizadas de forma mais estruturada, levei a cabo pequenas experiências de ensino diferenciado, trabalho colaborativo entre pares (aluno monitor e aluno pupilo) e auto-avaliação de aprendizagens e posturas. Não senti nunca grandes dificuldades em realizar estas experiências, pela sua natureza informal, e também porque nunca fui demasiado ambiciosa. Nunca sonhei mudar radicalmente as coisas de um dia para o outro. Acho que tive sempre algum impacto positivo junto dos alunos, uma vez que estes expressavam o seu agrado com as práticas de sala de aula: as aulas corriam bem e depressa, o que me parece indicativo de satisfação, e os resultados em termos de aprendizagem eram positivos. Contudo, e como escrevi numa das minhas reflexões no ano curricular do Mestrado,

“Nos últimos anos (e não foram dois ou três, mas alguns mais) trabalhei com um sentimento de frustração, de um *saber* que algo não estava bem, que não era bem assim que eu queria ensinar, que como eu estava a fazer já não chegava aos alunos... E sentia-me perdida.” (reflexão de 5 de Junho de 2008, disciplina de ISPELE do Curso de Mestrado)

Esse sentimento de frustração foi um dos motores da motivação para a realização deste projecto.

2.3 OS CURSOS PROFISSIONAIS

No que diz respeito ao ensino nos Cursos Profissionais, o Projecto Educativo da Escola Secundária Martins Sarmiento não o distingue do Ensino Regular (de Prosseguimento de Estudos), em termos de objectivos educativos a atingir ou

estratégias a utilizar. A diferenciação é feita por força do programa próprio destes cursos, que obrigam a processos de planificação e avaliação muito diferentes dos utilizados no ensino regular: estes estão organizados por módulos independentes, sendo a avaliação de cada módulo feita no final do mesmo, e tendo o aluno que assegurar a transição a todos os módulos de forma a obter aproveitamento. A flexibilidade referida no Prólogo implica que o aluno pode realizar um módulo mais avançado, mesmo que ainda não tenha conseguido aproveitamento a algum anterior.

Cabe ao Grupo Disciplinar fazer a gestão destes processos, de forma a atingir níveis de sucesso coincidentes com as metas apontadas no Projecto Educativo, sempre tentando conciliar essas metas globais com as exigências do programa para os Cursos Profissionais, o que nem sempre é fácil. Na minha opinião, tal deve-se à utilização de metodologias e estratégias de ensino mais tradicionais - ainda utilizadas no Ensino Regular - que não se coadunam com os objectivos do programa para os Cursos Profissionais, cuja finalidade é proporcionar a formação profissional qualificante aos jovens que pretendam ingressar no mercado de trabalho no final do 12º ano de escolaridade, nem com a personalidade da generalidade dos alunos que os frequentam: mais inquisitivos, mais exigentes em relação aos professores - não necessariamente em termos de conhecimentos científicos, mas mais no que diz respeito à relação pedagógica.

No que diz respeito ao ensino das línguas nos Cursos Profissionais, o Grupo Disciplinar procura operacionalizar um ensino para a autonomia, se bem que ainda com bastantes lacunas a nível da participação directa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Embora as planificações se centrem em competências a desenvolver, ainda se tende a manter o poder absoluto nas mãos do professor, o que, a meu ver, impede a aquisição de verdadeira autonomia. Nesse sentido, a abordagem implementada no âmbito do projecto com esta turma é algo inovadora no Grupo Disciplinar, uma vez que pressupõe que o aluno é *parceiro* no processo de

aprendizagem. Muito próximo deste projecto está também o trabalho de Doutoramento² realizado no mesmo ano pela colega de Grupo Cristina Brandão, em área temática paralela. Esta docente partilha comigo a opinião de que a nossa escola mostra uma tendência para o ensino directivo e controlador. Através do nosso trabalho de investigação, pretendemos contrariar essa tendência e, através da disseminação no Grupo Disciplinar e na escola, encorajar uma transformação de práticas pedagógicas, tornando-as mais coerentes com o Projecto Educativo e as metas advogadas pela instituição, e mais ajustadas à natureza dos Cursos Profissionais.

2.4 A TURMA

Num total de 23 alunos (22 rapazes e 1 rapariga), a turma de Curso Profissional de Técnicos de Gestão de Sistemas Informáticos do 1º ano era proveniente dos mais variados concelhos da cidade. Somente 7 alunos frequentaram uma escola de 2º ciclo da cidade, tendo os restantes frequentado escolas da periferia. De idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, 12 sofreram retenções durante o ensino básico.

São provenientes de agregados compostos por famílias nucleares, de baixas habilitações literárias (somente um pai e duas mães frequentaram o ensino secundário e somente um pai e uma mãe o ensino superior. Dos restantes, a maioria frequentou o 1º ciclo do Ensino básico tendo os outros frequentado os 2º e 3º ciclos). As mães apresentam níveis de escolaridade mais baixos, o que poderá

² *Diferenciação pedagógica na educação em línguas: um estudo de caso nos cursos profissionais*, Doutoramento em Educação em Línguas Estrangeiras, Universidade do Minho (em curso). Neste estudo, a colega desenvolveu em 2008/2009 uma intervenção anual, também numa turma dos Cursos Profissionais, centrando-se em processos de diferenciação pedagógica. Sendo a supervisora a mesmo nos dois projectos, foi possível alguma colaboração ao longo da sua realização, por exemplo na construção de materiais didácticos.

influenciar o trajecto escolar futuro dos alunos, uma vez que a sua acção sobre os filhos é determinante, ainda mais por se tratar de uma sociedade latina patriarcal, na qual cabe à mãe o papel múltiplo de suporte, guia e mentora: “the higher the educational status of the mother the greater the degree of parental involvement in school activities” (Kalmijn, 1994; Stevenson, 1987).

Maioritariamente, ambos os progenitores trabalham por conta de outrem, estando três pais e quatro mães desempregados.

Estes são alunos com baixas aspirações, afirmando, na generalidade, não gostar de estudar. Contudo, 11 pretendem ingressar no ensino superior. Mostram percursos escolares fracos, de classificações medianas (maioritariamente de valor 3), sendo que as suas fichas biográficas revelam muitas classificações negativas ao longo de todo o 3º ciclo, quer em áreas disciplinares, quer em áreas curriculares não disciplinares. Mesmo muitos dos anos/disciplinas que concluem com classificação positiva mostram classificações negativas nos primeiro e segundo períodos, o que parece indiciar que o aproveitamento destes alunos é frágil e tendencialmente deficitário. Relativamente à disciplina de Língua Inglesa³, somente 7 alunos tiveram sempre classificações positivas ao longo do seu percurso escolar até ao momento, sendo que 6 obtiveram classificações negativas em mais de 3 anos, 4 em 2 anos e 5 reprovaram na disciplina num dos anos anteriores. Apesar destas classificações, somente 1 aluno não reconhece qualquer importância à disciplina na sua formação profissional⁴. Estas respostas aparentam uma contradição que poderá dever-se a uma multiplicidade de razões: falta de estudo das matérias de base; falta de apoio e reforço positivo; receio de errar e consequente falta de participação e consolidação através da prática; falta de motivação resultante dos constantes resultados negativos a provas escritas; falta de oportunidades de prática da Língua fora do contexto escolar...

³ Respostas à questão 10 do questionário *Conhecer a Turma* (anexo 2).

⁴ Respostas à questão 3 do questionário *Conhecer a Turma* (anexo 2).

Todavia, os alunos foram unânimes⁵ ao afirmar a escolha do Curso de Gestão de Sistemas Informáticos se deveu a gostarem da área, e grande parte - 16 alunos - acredita que ela lhes proporcionará boas perspectivas de emprego. Somente 1 aluno assinalou não haver mais nenhum outro curso que o interessasse, enquanto a 7 lhes interessava um curso prático, de preparação profissional e 3 pretendessem ingressar no mundo profissional o mais rapidamente possível. Do total, somente 4 afirmaram ter optado por um Curso profissional por acreditarem que este é mais fácil do que os outros. Quanto à sua opinião sobre a flexibilidade oferecida pela estrutura modular do Curso, os alunos mostraram-se satisfeitos, o que me permitiu perspectivar a sua aceitação de uma maior flexibilização da organização do processo de aprendizagem.

2.5 O ESTUDO

Rejeitando uma visão tecnicista e reprodutora da educação, este estudo de caso insere-se no âmbito de um paradigma naturalista interpretativo, aproximando-se de uma visão construtivista crítica. Visa promover a democratização da construção do conhecimento através de uma pedagogia para a autonomia que procura desenvolver “alunos mais responsáveis e motivados, com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino/aprendizagem da língua” (Vieira, 1998: 40). Opta-se, assim, pela articulação consciente entre os fins da educação, as necessidades sociais de formação e as possibilidades pessoais dos intervenientes no projecto, defendendo-se uma visão de investigação e de ensino como actividades ideologicamente determinadas e determinantes (Kincheloe, 2003: 110-140). Por outro lado, pressupõe-se que o aluno desempenha um papel activo

⁵ Respostas à questão 1 do questionário *Conhecer a Turma* (anexo 2).

na construção do conhecimento: “the knower and the known are co-existent and (...) people construct their knowledge through their experience in the world (Shekedi, 2005: 13).

Nesta experiência de investigação-acção, a minha perspectiva enquanto investigadora é émica, uma vez que sou (auto-) observadora participante, imersa nas situações de estudo (Moreira, 2005: 129), assumindo um posicionamento de indagação crítica e interventiva sobre a minha própria prática profissional. Na definição de Stenhouse, “this is classroom action research or school case studies undertaken by teachers who use their participant status as a basis on which to build skills of observation and analysis” (cit. por Nunan, 1992: 77). Através da interacção com os alunos, o professor constrói a sua autonomia, no sentido em que esta é “vista como uma competência relacional onde a autodeterminação é simultaneamente constrangida e potenciada pela responsabilidade social” (Jiménez Raya et al., 2007: 46).

Extremamente positivo para o meu processo de auto-supervisão foi a participação de uma outra docente, a colega Daniela Silva, que, com o objectivo de recolher dados sobre a negociação pedagógica para a sua própria dissertação de mestrado⁶ me pediu para responder a dois questionários - inicial e final - que permitiriam analisar o meu progresso e transformação. Uma das questões colocadas no primeiro questionário era relativa ao valor (utilidade/interesse) que eu dava ao seu estudo, enquanto professora e para o projecto de intervenção que então iniciava. A minha resposta foi imediata e, todo este tempo passado continuo a subscrevê-la:

“Acredito ser essencial e extremamente positivo poder contar com alguém externo à turma que me possa dar feedback em relação às minhas práticas de negociação (que tenciono melhorar e intensificar com o meu projecto) - se realmente as faço; se realmente as faço tão frequentemente quanto penso; se são eficazes; se são bem aceites; se

⁶ *A Negociação Pedagógica - Um Estudo de Caso na Educação em Línguas Estrangeiras*, Mestrado em Educação em Línguas Estrangeiras, Universidade do Minho (em curso). Este estudo debruçou-se sobre a minha experiência pedagógica, incidindo sobre a dimensão da negociação.

têm resultados positivos...O teu estudo será o espelho através do qual eu posso ver o que realmente sou, e que me possibilitará a oportunidade de mudar/ melhorar/abandonar práticas que posso não “percepcionar adequada ou até correctamente” (resposta ao questionário da colega Daniela Silva, Outubro de 2008).

O meu projecto de intervenção visava programar, implementar e avaliar um plano de acção que criasse condições para o desenvolvimento da autodirecção na aprendizagem, através do qual se pretendia legitimar a agência do aluno enquanto *aprendente*. Fulcral neste projecto seria a cedência de poder directivo e decisório pela minha parte, na tentativa de democratizar as práticas de ensino e aprendizagem. Assim, o processo exigia-se justo, transparente, regulador, colaborativo e negociado, transformador. A activação destas características levaria inevitavelmente à construção de actos de autonomia, que exigiam iniciativa, sistematicidade e contextualização de planeamento, reflexão seguida de acção e, talvez mais importante, acção reflectida.

Numa relação pedagógica que se pretende democrática, não se impede a influência do mais experiente sobre o aprendente. Dewey (1916, s/p) descreve a educação como tendo a função de direcção, controlo e orientação. Na sua opinião, é esta última função que melhor transmite a ideia de cooperação entre os indivíduos que, sendo dirigidos, tendem a rejeitar o controlo sempre que este é entendido como opressivo. Contudo, o controlo não tem, necessariamente, um objectivo coercivo podendo ter uma função regulatória: pretende guiar o indivíduo na prossecução das suas metas dentro dos limites estabelecidos pelo meio social e cultural no qual funciona e interage. A diferença entre professores e alunos é imprescindível para que se dê o acto educativo. A questão reside na natureza da intervenção face a essa diferença: uma relação democrática, numa concepção humanista da pedagogia, doseia a influência do professor de acordo com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do aprendente. Ele desafia, estimula e orienta, mas não constrange - “Intentional education signifies, as we have already seen, a specially selected environment, the selection being made on the basis of materials and method

specifically promoting growth in the desired direction” (Dewey (1916: 42). As motivações explícitas dos actores são negociadas sempre que necessário.

Contudo, é forçoso contemplar os factores externos que interferem nesta *intenção de educar*. Se a visão de educação da Escola não incluir, na *praxis* que requer dos seus professores e alunos, ideias de transformação pessoal e tomada de poder, o máximo que se conseguirá serão episódios de autonomia, que impedirão a transformação real e continuada de todos os envolvidos. Vieira (2007: 24), apresenta 4 dimensões de uma pedagogia para a autonomia, onde se pode evidenciar a importância dos contextos da prática e da ideologia profissional:

1. Pedagogy for autonomy is an ideological choice and a re(ide)alistic activity;
2. Teacher and learner autonomy are interconnected;
3. Teachers are constrained agents of change;
4. Teacher development needs to be self-directed, inquiry-oriented, experience-based, collaborative, and locally relevant.

Numa primeira etapa da intervenção, que decorreu no primeiro período, pretendeu-se iniciar a sensibilização dos alunos para a aprendizagem autodirigida, em primeiro lugar pelo levantamento e discussão conjunta de experiências, representações e estratégias de aprendizagem da língua, e em segundo lugar pela introdução de práticas de negociação e auto-regulação, nomeadamente através da sua participação progressiva na construção, desenvolvimento e avaliação de planos de trabalho modulares individuais.

A segunda etapa, que correspondeu à prática continuada de estratégias de autodirecção e regulação de processos de ensino-aprendizagem, prolongou-se até ao final do ano lectivo, apesar de a fase de recolha de dados ter ficado circunscrita ao 4º trimestre de 2008 e 1º de 2009⁷. Cada aluno negociou percursos de aprendizagem, através de Planos Individuais de Trabalho, podendo esses percursos ser redefinidos periodicamente, de forma a atingir os objectivos a que se propôs no

⁷ Esta limitação temporal teve como objectivo tornar exequível a projecto de investigação no prazo previsto para a conclusão da dissertação.

início de cada Módulo. Através desta responsabilização pela organização da sua aprendizagem, pretendia-se que cada aluno aprendesse a aprender de acordo com as suas próprias “motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem” (Programa da Disciplina, 2005: 6).

Procedi, desde o início de todo o processo, ao desenho de instrumentos didácticos e de recolha de informação, que serão apresentados ao longo do capítulo 3 - A História -, os quais seriam essenciais para a posterior análise da experiência à luz dos ideais ético-conceptuais defendidos. Neste âmbito, negocie com os alunos os processos de observação de competências, entre os quais se incluiu o portefólio de aprendizagem⁸, no qual os alunos inseriram, em articulação com o que é sugerido no Programa da Disciplina (2005: 7): planos individuais de trabalho; reflexões sobre a construção das aprendizagens; registos sistemáticos de auto-avaliação; redefinições de planos de trabalho e estratégias de aprendizagem em função da auto-avaliação realizada. Este portefólio serviu de apoio à análise documental e de conteúdo a realizar na aferição dos resultados e na reformulação das estratégias de investigação.

Outros instrumentos de formação e de investigação utilizados foram três questionários: um inicial sobre as representações, conhecimentos e vivências dos alunos em relação à aprendizagem em geral e da Língua Inglesa em particular, um segundo sobre o uso de estratégias de aprendizagem, e um último, administrado no final da fase de recolha de dados, de avaliação de transformações pessoais e percepções sobre a aprendizagem. Também recorri a diálogos informais orientados num sentido interpretativo, para recolha de opiniões e representações dos alunos (Afonso, 2005: 99). Foram também utilizadas as notas resultantes da observação de aulas e inclusas num diário de investigação. Para a observação da aula de apresentação do projecto e dos Planos de Trabalho a serem utilizados no dia-a-dia,

⁸ O portefólio foi implementado opcionalmente, ficando a escolha pela sua adopção ao critério de cada aluno. Acabou por ser um dossiê muito simples, no qual os alunos inseriam as suas planificações e alguns materiais de maior interesse para si. Estes portefólios acabariam por me acompanhar permanentemente, por dois motivos: (1) para que pudesse analisar as escolhas e capacidade organizativa dos alunos; (2) para assegurar que os portefólios estariam sempre presentes nas aulas.

foi construída uma Grelha de Observação, utilizada durante a aula de apresentação e preenchimento dos Planos de Trabalho e através da qual pude monitorizar o trabalho dessa aula. Incluía também uma secção de Reflexão que preenchi após a aula, com as minhas percepções sobre a mesma e sobre a forma como os alunos reagiram à tarefa de planificação da aprendizagem. Com a análise destes textos/notas reflexivos, testemunhos de práticas de monitorização e regulação do projecto, pretendia triangular, tanto quanto possível, toda a informação recolhida junto dos alunos, a fim de se conseguir uma validação mais efectiva das conclusões.

Pelos alunos, foram utilizados os Planos de Trabalho, instrumentos construídos em colaboração com a colega Ana Cristina Brandão, que também os utilizou no seu projecto de investigação.

Nos Planos de Trabalho, os alunos procederam à planificação de aulas, tendo por apoio a Ficha de Informação de Módulo⁹ (Anexo 1, Módulo 210), o registo de Sintonia de Interesses - grelha de possíveis parcerias para trabalho colaborativo -, resultante da análise do segundo questionário, e as minhas percepções e experiência. Estes Planos consistem, na realidade, em dois: um para a planificação do Módulo ou parte do mesmo e um outro - Plano Diário de Trabalho -, para planificação de um conjunto de quatro aulas. A opção por este último prendeu-se com a convicção de que seria mais fácil para os alunos monitorizarem o cumprimento do seu Plano de Trabalho se planificassem a curto prazo.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos instrumentos elaborados para o projecto, ordenados segundo a sua utilização cronológica. No quadro indica-se ainda a dupla função que alguns deles desempenharam: investigativa e pedagógica. Não se inclui o Diário de Investigação, uma vez que não foi elaborado com objectivos específicos e teve uma função muito secundária na avaliação da experiência.

⁹ Os docentes dos Cursos Profissionais devem entregar a cada aluno, no início de cada Módulo, uma Ficha de Informação de Módulo, na qual se expõem objectivos, conteúdos, número de tempos lectivos destinados à prossecução desse Módulo e avaliação. A fim de reduzir a quantidade de folhas a entregar aos alunos, optei por separar a avaliação - quantitativamente é sempre a mesma, para todos os Módulos -, numa outra folha (em anexo, juntamente com a Ficha de Módulo), que entreguei no início do ano.

¹⁰ Foi seleccionado este Módulo, por ser o primeiro a ser desenvolvido em autodirecção. O projecto integrou ainda o módulo 3.

Constituiu, sobretudo, uma estratégia pessoal de reflexão e apoio ao desenvolvimento da experiência.

| INSTRUMENTOS | | FUNÇÃO de investigação | FUNÇÃO pedagógica |
|-----------------------|--|--|--|
| Out. 1º | Questionário “Conhecer a Turma” (p. 42) | Recolha de informação sobre os alunos; suas percepções sobre a aprendizagem em geral e da Língua Inglesa em particular. | |
| Out. 2º | Questionário “Reflexão Estratégica” (p. 55) | Recolha de informação sobre dificuldades, interesses e (regularidade de) utilização de estratégias por parte dos alunos. | |
| Out. 3º | Grelha de Registo “Sintonia de Interesses” (p. 59) | | Registo de possíveis parcerias para trabalho colaborativo. |
| Nov. - Jan. 4º | Planos Individuais de Trabalho (p. 62) | Recolha de informação sobre o envolvimento dos alunos na tarefa de planificação a médio prazo e gestão da sua aprendizagem. | Planificação de Módulo. |
| | Planos Diários de Trabalho (p. 67) | Recolha de informação sobre o envolvimento dos alunos na tarefa de planificação a curto prazo e gestão da sua aprendizagem. | Planificação a curto prazo: 4 aulas. |
| | Grelha de Observação (p. 72) | Recolha de informação/reflexão sobre a recepção, compreensão e adesão aos Planos de Trabalho. | |
| Mar. 5º | Questionário “Reconhecer a Turma” (p. 98) | Recolha de informação sobre os alunos; suas percepções sobre a aprendizagem em geral e da Língua Inglesa em particular - pós-implementação dos Planos de Trabalho. | |

Quadro 2 - Instrumentos elaborados no âmbito do projecto

A análise dos dados recolhidos foi essencialmente qualitativa, uma vez que incidiu sobre o conteúdo das produções dos alunos e a observação dos seus comportamentos: as suas escolhas, procedimentos e percepções. A avaliação da sua qualidade, ou seja, da sua relevância para este projecto, foi feita com base nos três critérios apresentados por Afonso (op. cit.: 112): fidedignidade, validade e representatividade, de que se procurou dar conta durante a redacção deste texto.

A organização e exploração da informação recolhida centraram-se numa abordagem descritiva, sendo esta trabalhada de “modo estratégico, em função da sua relevância” (idem: 115), com enfoque progressivo no tema da investigação. Contudo, não deixa de estar presente uma abordagem programática, uma vez que se procurou também dar resposta às questões: Como se aprende a auto-dirigir a aprendizagem? Como supervisionar a aprendizagem autodirigida?

Ao longo de todo o projecto foram surgindo limitações, dentre as quais se destaca a impossibilidade de manter os materiais de trabalho no espaço de trabalho da turma, uma vez que as aulas decorriam em salas diferentes. Esta dificuldade implicou que transportasse os livros e fichas para todas as aulas, numa grande pasta, criando-se uma situação que seria insustentável se a metodologia fosse alargada a várias turmas - um dos objectivos pessoais para a minha prática pedagógica futura. A situação ideal seria poder leccionar todas as aulas numa só sala, podendo-se criar condições para o desenvolvimento de um pequeno centro de recursos que poderia ir sendo enriquecido com contribuições dos alunos das várias turmas. Poderia assim promover-se um ambiente de trabalho colaborativo inter-turmas, que seria extremamente vantajoso, uma vez que se desenvolveriam competências sociais essenciais à formação global dos alunos.

Uma outra limitação deste projecto foi a escassez de recursos *média*, como computadores e leitores de CD/MP3 (com auscultadores), e a pobre instalação eléctrica das salas. Mais uma vez foi necessário encontrar soluções que colmassem estas falhas: adquirir extensões eléctricas para que todos os alunos pudessem ligar o computador à corrente e, ainda, auscultadores e fichas USB para auscultadores, para que os alunos pudessem realizar trabalhos de audição em par/grupo. Estes materiais foram também sempre transportados diariamente, o que acrescia ao volume de materiais a deslocar para cada aula. Também foi necessário permitir que os alunos se deslocassem à biblioteca no início da aula para requisitarem computadores e dicionários, uma vez que nem todos tinham computador particular e uma das salas não tinha dicionários à disposição. Este facto originava atrasos no início da aula, desperdiçando-se sempre tempo de trabalho, algo também evitável se a atribuição de uma sala fixa fosse viável.

Ainda de ressaltar a dificuldade sentida durante as aulas em prestar apoio sempre que solicitada: numa situação educativa em que cada aluno trabalha segundo um plano individual, é necessário que o professor se disponibilize para se deslocar entre as mesas a responder a questões, resolver dúvidas e fazer correcções/validações de respostas conforme lhe for solicitado pelos alunos. Note-se que estes alunos estavam a iniciar a descoberta da autodirecção da aprendizagem e,

assim sendo, sentiam grande necessidade de reforços positivos e apoio da parte da professora, como garantia de que poderiam continuar o seu trajecto de descoberta. Neste caso, sendo a turma relativamente grande, esta tarefa foi dificultada pela impossibilidade de atender a todas as solicitações. Os seguintes textos reflexivos dão conta deste problema:

“(...) estou tão cansada... Hoje eles precisaram muito de mim... Não parei um segundo! Precisei de parar agora e pensar porque seria: é falta de vontade de decidirem sozinhos? Escolheram mal os materiais e são difíceis demais para eles? (mas todos?) Faltavam as respostas - alguns dos livros não têm soluções... Ou estariam preguiçosos? Como me sentiria a fazer isto em 5 turmas ao mesmo tempo? Será possível? (...)” (Extracto do Diário de Investigação)

“Mas também penso que poderá ser um pouco mais difícil em termos de ajuda por parte da professora porque todos estamos a trabalhar matérias diferentes, logo a stora não nos pode ajudar, ou tirar dúvidas em conjunto.” (Extracto de reflexão de Dezembro do aluno PC)

Sendo sensível aos contextos, a investigação naturalista torna impossível uma planificação rígida da acção. As hipóteses e teorias vão emergindo à medida que a investigação avança e ganha forma. Desta forma, a leitura das evidências recolhidas assenta essencialmente em hipóteses e não se pode generalizar. Quaisquer padrões de semelhança com outros contextos dependerão das características presentes nesses contextos.

Outro aspecto condicionador da transferabilidade das conclusões retiradas neste projecto prende-se com as limitações temporais a que teve forçosamente que obedecer. Se bem que tivesse continuado a trabalhar segundo esta metodologia até ao final do ano lectivo, interrompi a recolha formal de dados, conforme previamente estipulado, no final do 1º trimestre de 2009. Teria sido interessante prolongar o período de recolha de informação até ao final do ano - mais 4 meses. As conclusões poderiam ser ou não distintas, mas seriam certamente mais fundamentadas.

Capítulo 3 A HISTÓRIA

A construção de uma narrativa é um processo profundamente formativo. Trata-se de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas sobre ela formulada: “Narratives are not open to proof, and cannot simply be judged as true or false. They express the truth of a point of view, of a specific location in space and time” (Jovchelovitch & Bauer, 2000, cit. por Shekedi, 2005: 11). Ao assumir o papel de observadora participante assumi, enquanto narradora, a responsabilidade de recolher informação sobre um espaço social, no qual também me encontro inserida: neste caso particular a minha turma. Denzin (1989: 158) define este tipo de participação como uma estratégia de investigação que combina “document analysis, interviewing of respondents and informants, direct participation and observation, and introspection”. Segundo este autor, a criação de uma identidade é essencial ao investigador - este deve assumir um determinado papel para si mesmo e legitimá-lo através das suas acções, como seja o engajamento total nas actividades e cultura dos participantes: quanto maior o engajamento, melhores poderão ser os resultados obtidos. O autor defende também que o investigador deve partilhar o mundo simbólico dos participantes - “learning their language, their rules of etiquette, (...) and their work patterns” (op. cit.: 161) -, como forma de facilitar a aceitação da investigação e a credibilização do investigador e, ao mesmo tempo, minimizar quaisquer mal-entendidos que possam prejudicar o projecto.

O discurso construído sobre a prática de ensino torna-se assim uma situação profundamente pedagógica. Quando uma pessoa relata os factos vividos por ela mesma, reconstrói a trajectória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa é a representação que deles faz e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade, provocando mudanças na forma como o sujeito se compreende a si mesmo e aos outros. Este pode ser um processo profundamente emancipatório, uma vez que o sujeito age activamente em prol da sua própria aprendizagem, autodeterminando o seu trajecto formativo: “The writer produces text, and he or she produces more than text. The writer produces himself or herself. (...) To write is to measure the depth of things, as well as to come to a sense of one’s own depth”

(Manen, 1990: 126-127). É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja empenhado na investigação contínua do que faz, disposto a analisar-se criticamente, a assumir compromissos entre as teorias pessoais passadas e presentes e entre valores possivelmente divergentes, ou seja, que esteja disponível para desconstruir e reconstruir o seu papel na educação do outro e de si mesmo (Denzin, 1989).

O processo de redacção em si fomentou a minha transformação e emancipação profissionais, tendo levado à auto-análise crítica e confrontação de práticas, e à reconstrução de teorias pessoais: tal como a experiência produziu o discurso, este, por sua vez, (re)produziu a experiência - ao afastar-me das acções observadas, no momento de produção da narrativa, tornou-se possível ir teorizando a própria experiência, permitindo a compreensão pessoal do meu papel enquanto facilitadora da aprendizagem autodirigida: “the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming” (Dewey, 1916: 53).

Manen (op. cit.: 132) refere a escrita como um método de teorização: “to write means to create signifying relations - and the pattern of meaningful relations condense into a discursive whole which we may call ‘theory’”. O autor apresenta algumas afirmações que servem de síntese a esta ideia (idem: 127-129):

1. Writing separates us from what we know and yet it unites us more closely with what we know.
2. Writing distances us from the lifeworld, yet it also draws us more closely to the lifeworld.
3. Writing decontextualizes thought from practice and yet it returns thought to praxis.
4. Writing abstracts our experience of the world, yet it also concretizes our understanding of the world.
5. Writing objectifies thought into print and yet it subjectifies our understanding of something that really engages us.

A opção pela redacção de uma narrativa prendeu-se ainda com o desejo de facilitar a aproximação do leitor a esta experiência de supervisão pedagógica, na esperança de que se envolva nos processos, orientações e percepções pessoais que balizaram e guiaram todo o projecto: afinal, “pedagogical writing requires a responsive reading (Manen, idem: 130). Não vi este texto como um relatório académico no qual justificaria a experiência vivida. Porque a vivi, senti a

necessidade não de prestar contas, mas de a partilhar com o máximo de pessoas possível: desde aquelas já imersas na pedagogia para a autonomia até àquelas que iniciam agora esta descoberta, fazendo deste o meu contributo para a disseminação desta Visão tão essencial à Educação. Daí a escolha por um discurso mais pessoal, menos académico: pretendo que quem quer que pegue neste texto o compreenda e dele se possa apropriar, talvez adequando-o à sua prática e, assim, dando continuidade ao processo de transformação do texto, de si mesmo e da Escola.

Nas palavras de Karlson (2008: 14):

“The text is not meant to be a recipe book (...). There are no teaching ideas here to be quickly found and used in another language classroom. It nevertheless invites colleagues to read and vicariously experience (...) encounters in (E)FL. (...) I have assumed that there will be other teachers (...) out there who share my concerns and engage in similar reflections. For others, the text is probably an example of Otherness, foreign and distant, not a story that could have been their own. These readers might nevertheless appreciate that Otherness, and thus expand their horizon of experience. I hope that at least an episode or two will ring true to each and everyone.”

Como leitora ávida, sempre classifiquei a qualidade de um livro pela possibilidade que me dava de transformar, mentalmente, a história contada em filme. Quanto melhor escritas as descrições e a acção, mais pormenores, cor e vida a minha imagem tem, melhor conheço as personagens e mais prazer retiro do enredo.

Sem qualquer presunção de me comparar a qualquer dos autores que leio habitualmente, procurei que o capítulo A História fosse assim organizado. É aqui que *conto a história*, dando a conhecer ao leitor, cronologicamente, os vários episódios da experiência vivida. Procurei inserir a análise da informação recolhida de forma pertinente e clara, de forma a proporcionar a tal envolvência que poderá permitir que o leitor acompanhe o enredo e possa visualizar os actores, cenários e acontecimentos da história.

3.1 CONHECER A TURMA

Tal como descrito anteriormente, o estudo iniciou-se pela discussão e questionamento de noções de autonomia e responsabilização do processo de aprendizagem. Apresentei à turma o projecto a concretizar, explicitando tanto os meus objectivos pessoais, enquanto professora e investigadora, como as metas para a turma e para cada aluno em particular.

As reacções iniciais ao projecto foram ambivalentes, tendo alguns alunos exposto frontalmente que achavam que poderia não funcionar, uma vez que sentiam grandes dificuldades na disciplina e preferiam que fosse o professor - tal como estavam habituados até então - a dizer-lhes o que estudar, quando e como o fazer. Para estes alunos, e também para a turma na sua generalidade, o sucesso escolar traduzia-se meramente no sucesso académico, tendo mesmo um aluno exclamado que “o que interessa é tirar positiva”. Do ponto de vista do trabalho a desenvolver, esta relutância traduziu-se, de certa forma, num aspecto positivo, uma vez que permitiu que iniciasse um diálogo mais participado sobre o sucesso escolar e pessoal, partilha de responsabilidades, objectivos da aprendizagem, metas pessoais, e estratégias de aprendizagem.

Com a intenção de conhecer melhor o grupo de trabalho, foi preenchido o questionário inicial Conhecer a Turma, apresentado na Figura 1. Dividido em quatro partes, este questionário visava levar cada aluno a reflectir sobre as suas escolhas em relação ao curso e o seu grau de satisfação pelas escolhas feitas; a sua experiência de aprendizagem em anos anteriores, em relação à aprendizagem em geral e à disciplina de Inglês em particular. Pretendia-se também auscultar as suas percepções de si enquanto alunos e analisar até que ponto se viam como sujeitos autónomos ou dependentes, e a quem atribuíam o ónus da responsabilidade pelas tarefas a desempenhar na aula de Inglês. Das respostas a este questionário poderiam surgir pistas para todo o trabalho posterior. No Anexo 2 encontra-se o registo das respostas dadas.



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO CONHECER A TURMA...

Este questionário visa permitir que eu conheça melhor a turma e facilite a sua aprendizagem da língua inglesa. Para tal, preciso de saber como é cada aluno(a) e como aprende Inglês. Reflita na sua experiência de aluno(a) e responda às questões colocadas. Pense bem antes de responder e não deixe espaços ou questões em branco. Se tiver dúvidas, não hesite em colocá-las! Obrigada.

A. POSIÇÃO FACE AO CURSO

1. Por que razão escolheu o curso que frequenta? (Selecione uma ou mais das seguintes hipóteses. Pode acrescentar outra razão)

- ☐ Gosto da área de informática
- ☐ Acho que a área de informática me oferece boas perspectivas de emprego
- ☐ Interessava-me um curso prático, de preparação profissional
- ☐ Pretendo ingressar no mundo profissional o mais rapidamente possível
- ☐ Um curso profissional é mais fácil do que os outros
- ☐ Não havia mais nenhum outro curso que me interessasse

Outra: _____

2. Está satisfeito(a) com o facto de as disciplinas do seu curso estarem organizadas por módulos? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde ao seu grau de satisfação)

| | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|
| Muito insatisfeito(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito satisfeito(a) |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|

3. Que importância atribui ao Inglês na sua formação profissional? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde à sua opinião)

| | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|---|------------------|
| Nada importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito importante |
|-----------------|---|---|---|---|---|------------------|

B. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

4. Pense na sua experiência enquanto aluno(a). Que ideias ou sentimentos associa às aulas em geral? (Sublinhe até 4 palavras. Pode acrescentar uma palavra nova)

| | | | |
|------------------|---------------|------------|-------------|
| Prazer | Autoritarismo | Desafio | Rotina |
| Espírito crítico | Aborrecimento | Democracia | Passividade |

5. Pense agora na sua experiência de aprendizagem do Inglês até ao momento. Considera-a positiva/ gratificante ou negativa/ insatisfatória? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde ao seu sentimento)

| | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|----------------|
| Muito negativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito positiva |
|----------------|---|---|---|---|---|----------------|

6. Na sua experiência anterior de aprendizagem do Inglês, quem costuma ser responsável pelas seguintes tarefas? (Pode assinalar mais do que uma das opções de resposta em cada item)

| TAREFAS | O professor | Os alunos | O professor com os alunos |
|--|-------------|-----------|---------------------------|
| 1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem | | | |
| 2. Seleccionar conteúdos/ assuntos a abordar | | | |
| 3. Escolher actividades/ tipos de trabalho para as aulas | | | |
| 4. Escolher actividades/ tipos de trabalho a realizar em casa | | | |
| 5. Escolher materiais / recursos a utilizar nas aulas | | | |
| 6. Escolher materiais / recursos a utilizar em casa | | | |
| 7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem | | | |
| 8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo...) | | | |
| 9. Definir formas de conduta | | | |
| 10. Avaliar as aprendizagens: | | | |
| a) Definir métodos de avaliação (sumativa, formativa, diagnóstica) | | | |
| b) Definir elementos de avaliação (testes, projectos, etc.) | | | |
| c) Definir os pesos desses elementos na classificação final | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| d) Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho | | | |
| e) Corrigir trabalhos | | | |
| f) Classificar trabalhos | | | |
| g) Decidir a classificação final de período | | | |

C. AUTO-IMAGEM

7. Que imagem tem de si próprio(a) enquanto aluno(a) de Inglês? (Assinale o ponto da escala que corresponde à sua auto-imagem)

| CONSIDERO-ME UM(A) ALUNO(A)... | Muito | Pouco | Nada |
|--------------------------------|-------|-------|------|
| 1. Motivado(a) | | | |
| 2. Participativo(a) | | | |
| 3. Colaborativo(a) | | | |
| 4. Organizado(a) | | | |
| 5. Responsável | | | |
| 6. Estudioso(a) | | | |
| 7. Auto-confiante | | | |
| 8. Persistente | | | |
| 9. Crítico(a) | | | |
| 10. Reflexivo(a) | | | |
| 11. Estratégico(a) | | | |
| 12. Determinado(a) | | | |

D. IDEIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO INGLÊS

8. Concorda com as seguintes afirmações? (Assinale **CT**, **CP**, **NC** ou **?**, de acordo com a sua opinião)

CT = Concordo Totalmente CP = Concordo em Parte NC = Não Concordo ? = Não tenho uma opinião definida

| | CT | CP | NC | ? |
|--|----|----|----|---|
| Quem não tem jeito para línguas, nunca conseguirá ser bom aluno de Inglês | | | | |
| Se um aluno não gostar de Inglês, nunca vai conseguir ter sucesso na disciplina | | | | |
| Para progredir no Inglês, é preciso confiar na capacidade de aprender | | | | |
| Quando um aluno se esforça na aprendizagem do Inglês, acaba sempre por progredir | | | | |
| O insucesso dos alunos a Inglês deve-se muitas vezes à falta de oportunidades para praticar a língua (na aula e fora da aula). | | | | |
| Na aula de Inglês, mais vale estar calado do que dar erros em frente ao professor e/ou colegas. | | | | |
| Na aula de Inglês, o Português deve ser proibido. | | | | |
| Se o professor ensinar de acordo com interesses e necessidades dos alunos, há mais hipóteses de estes aprenderem bem Inglês | | | | |
| Os alunos aprendem pior Inglês quando não compreendem as actividades que fazem (como fazer, para que servem...). | | | | |
| Os maus alunos de Inglês não são capazes de identificar e resolver dificuldades. | | | | |
| Os bons alunos de Inglês sabem como aprender/estudar as matérias | | | | |
| Pode-se aprender bem Inglês de formas muito diferentes. | | | | |
| Os testes ajudam os alunos a melhorar a aprendizagem do Inglês | | | | |

9. O que é para si um aluno autónomo? (Sublinhe até 4 características. Pode acrescentar uma outra característica)

| | | | |
|-------------|-------------|----------------|---------------|
| Reflexivo | Motivado | Estudioso | Colaborativo |
| Estratégico | Responsável | Persistente | Crítico |
| Determinado | Organizado | Auto-confiante | Participativo |

10. As suas notas de final de ano na disciplina de Inglês foram sempre positivas?

| SIM | NÃO (tive negativa em) | | | |
|-----|------------------------|--------|--------|----------|
| | 1 ano | 2 anos | 3 anos | + 3 anos |
| | | | | |

Figura 1 - Questionário Conhecer a Turma

O questionário permitiu de imediato conhecer as opiniões dos alunos face ao curso (questão 1): a escolha do curso foi reflectida e os alunos procuraram uma área do seu interesse particular, pelo gosto mas também pelas perspectivas de emprego futuro. A grande maioria da turma afirmava-se satisfeita com a estrutura do curso em unidades modulares (questão 2), uma vez que esta estrutura lhes proporcionava tempo e oportunidades para recuperarem matérias ao seu próprio ritmo, não sendo forçados a tentar acompanhar matérias que ainda não dominavam, e podendo dedicar mais tempo a tarefas que o exijam. Contudo, esta também foi a razão apontada pelos - poucos - que afirmaram não gostar desta estrutura por serem forçados a ir atrás para aprender a matéria em vez de a “pôr de lado a avançar para outra coisa”. Esta atitude mostra uma atitude derrotista e irresponsável, uma vez que o aluno prefere não saber a matéria a ter que lhe dedicar o tempo necessário para a aprender.

Relativamente à disciplina de Inglês, da totalidade da turma, somente 7 alunos referiram ter obtido sempre classificações positivas, no final dos anos anteriores (questão 10). Outros 6 alunos referiram ter tido classificações negativas durante mais de três anos, o que aponta para um percurso escolar na disciplina quase totalmente negativo. No entanto, quando questionados sobre a sua experiência na aprendizagem da Língua Inglesa (questão 5) a maior parte dos alunos assinalou respostas positivas. Esta impressão positiva da disciplina parece corroborada pelas respostas dada à questão 3, na qual 21 alunos assinalaram que esta é importante para a sua formação profissional. Trata-se de alunos conscientes do papel desta língua e das dificuldades que sentem em adquirir as competências básicas para a sua utilização. Mostram aqui já alguma reflexividade e espírito de auto-crítica, passíveis de facilitarem a aquisição das competências de autonomia - objectivo central deste projecto. Aliás, foram muitos os alunos que associaram o “espírito crítico”, o “prazer” e o “desafio” às aulas em geral (questão 4). Contudo, nessa mesma questão nota-se, acima de tudo, a associação das aulas a ideias e

sentimentos de “aborrecimento”¹¹, rotina e “passividade”, indiciando que poucos são os que tomaram ou puderam tomar a iniciativa na sala de aula e no seu próprio processo de aprendizagem da Língua Inglesa, o que os impediu da “tomada de decisões informada (...) [e de] assumir responsabilidade pela aprendizagem” (Sinclair, in Jiménez Raya et al., 2007: 26), o que se reflecte inevitavelmente na motivação intrínseca para a mesma, com implicações sobre a aquisição de competências.

Procurando esclarecer esta dicotomia de sentimentos, questionei os alunos, em aula, quanto a aspectos mais positivos e mais negativos das suas aulas de Inglês em anos anteriores, tendo estes sido incapazes de os referir, limitando-se a indicar como positivo o facto de terem classificação positiva no final do ano (apesar de, ou talvez devido a, não parecerem acreditar que a haviam merecido). Mesmo com a minha insistência, os alunos não apresentaram qualquer aspecto negativo ou positivo, o que parece indiciar grande indiferença face à disciplina. Este aspecto entra em contradição com a auto-imagem (questão 7) que assinalam ter e também com as respostas relativas à sua experiência enquanto alunos de Inglês.

No geral, os alunos revelaram possuir uma auto-imagem pouco positiva¹² enquanto alunos de Inglês (questão 7), conforme se pode ver no Gráfico 1. De realçar os níveis baixos assinalados nas questões da participação e criticidade, essenciais à tomada de decisões, responsabilização e desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Ao cruzar as respostas dadas às questões da motivação, colaboração e persistência com as dadas à questão do estudo, nota-se alguma contradição, uma vez que as anteriores constituem o motor do estudo, ou seja, é pela vontade contínua de saber e aprender que a aprendizagem se faz, em colaboração com e apoio dos outros. Se essa vontade existe, parece inevitável que o

¹¹ Três alunos fizeram questão de assinalar que este sentimento está somente associado a uma ou outra disciplina. Quando questionados, esclareceram que tal se deve à sua falta de envolvimento/empatia com o professor da disciplina.

¹² Foram bastantes os alunos a acreditar ser necessário acrescentar um nível intermédio de resposta a esta questão, por ser aquele que melhor os define. Assim, após defenderem a sua opinião, com argumentos que se baseavam na sua convicção que não se conseguiam situar em nenhuma das opções de resposta apresentadas, a turma decidiu incluir a opção “Razoavelmente”, na qual alguns se inscreveram.

estudo exista também, uma vez que é através deste que o aluno a extravasa e demonstra.

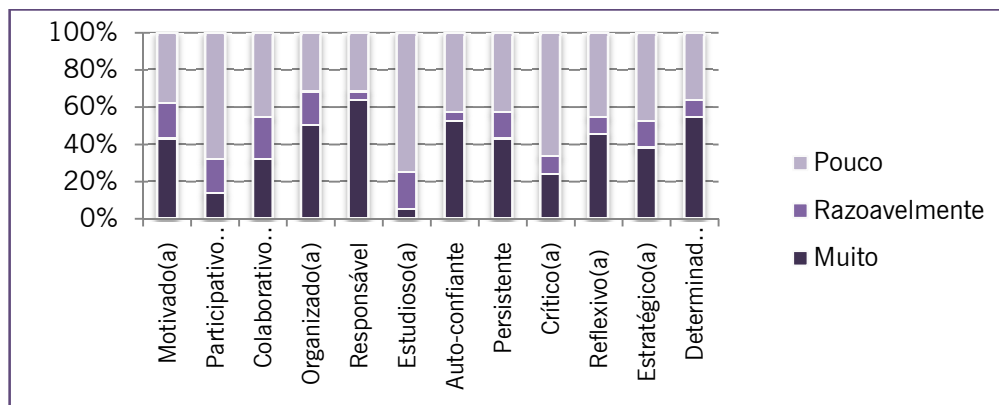


Gráfico 1 - Auto-imagem dos alunos

Da análise individual das respostas no Quadro 3 ressalta que a turma apresenta posições extremas no que respeita a percepções de auto-imagem: há alunos que assinalam ter uma auto-imagem completamente positiva e alunos que aparentam uma auto-imagem completamente negativa. Um grupo grande assinala ter uma auto-imagem razoável. Uma das conclusões imediatas é que o grupo com pior auto-imagem é aquele onde a atenção pedagógica deve ser focalizada, uma vez que esta é um factor fulcral da motivação e, consequentemente, do sucesso.

| CONSIDERO-ME UM(A) ALUNO(A)... | CM | JoFe | JR | AM | RM | EC | AF | JFi | TM | LR | JoF | C | LF | JFr | Afr | NR | JFe | PE | JCM | PC | AC | JoFi |
|--------------------------------|----|------|----|----|----|----|----|-----|----|----|-----|---|----|-----|-----|----|-----|----|-----|----|----|------|
| 1. Motivado(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Participativo(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Colaborativo(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Organizado(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Responsável | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Estudioso(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Auto-confiante | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Persistente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Crítico(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. Reflexivo(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. Estratégico(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. Determinado(a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Quadro 3 - Auto-imagem: registo individual¹³

¹³ A cinza estão assinaladas as respostas “Muito” ou “Razoavelmente”. A branco as “Pouco” ou “Nada”. Os nomes dos alunos foram reduzidos às iniciais, de forma a garantir o seu anonimato.

Cruzando as respostas sobre a auto-imagem (questão 7) com as ideias acerca da aprendizagem da língua (questão 8), pude verificar que alguns alunos acreditavam ser participativos e tinham uma atitude positiva face ao erro perante o professor e/ou colegas. Tal parece indiciar que não têm medo de arriscar e de assumir que é através do erro que podem também aprender e progredir. Mostravam níveis razoáveis de auto-confiança, essencial na tomada de risco e partilha de decisões. No entanto, na opinião da maioria, se um aluno não gostar de Inglês, nunca vai conseguir ter sucesso na disciplina. Concordaram que os bons alunos de Inglês sabem como aprender/estudar as matérias e que quando um aluno se esforça na aprendizagem do Inglês, acaba sempre por progredir. Parece notar-se aqui alguma contradição, uma vez que se realmente pensam que com esforço se consegue progredir e aprender, então não é essencial gostar da disciplina ou da língua para ter sucesso na sua aprendizagem ou ser bom aluno. Pode também entender-se que o bom aluno não terá necessariamente que se esforçar para aprender, porque o faz de forma intuitiva. Pode também significar que quando o aluno se esforça, progride e, assim, está a ser um bom aluno de Inglês.

Um aluno para quem a experiência de aprendizagem de Inglês foi muito positiva e que se afirmava muito motivado para a aprendizagem assinalou, contudo, ser pouco participativo, colaborativo, organizado, responsável e até estudioso, bem como pouco crítico, reflexivo e determinado. Considerava-se, por outro lado, muito auto-confiante, persistente e estratégico, sendo estas qualidades, conclui-se, responsáveis pelos seus níveis de sucesso à disciplina. São estas também competências-chave do aluno autónomo. Na opinião da maioria da turma, o aluno autónomo (questão 9) é alguém organizado, responsável, auto-confiante e determinado. Características como a colaboração, criticidade, reflexividade e participação não são destacadas como traços da autonomia, se bem que sejam características algo acentuadas nas suas auto-percepções enquanto estudantes de Inglês (questão 7). Também não aparentaram dar grande importância à motivação e à capacidade estratégica, o que coloca a questão de se saber se estes alunos compreendem a sua importância no processo de aprendizagem autónoma.

Quando confrontados com estes dados em aula posterior, os alunos corroboraram as suas respostas, afirmando que as características indicadas são as que, na sua opinião, realmente caracterizam o aluno autónomo. Apenas se um aluno for organizado, responsável, determinado e estiver confiante das suas capacidades (e por isso motivado) vai conseguir ter sucesso e aprender Inglês. Daqui decorre que cerca de metade dos alunos se considerou autónomo, uma vez que assinalou como sendo suas as mesmas características (v. Gráfico 2), mostrando ter uma visão bastante redutora da autonomia. Além disso, como se verá a seguir, tal não corresponde às suas *práticas* enquanto alunos.

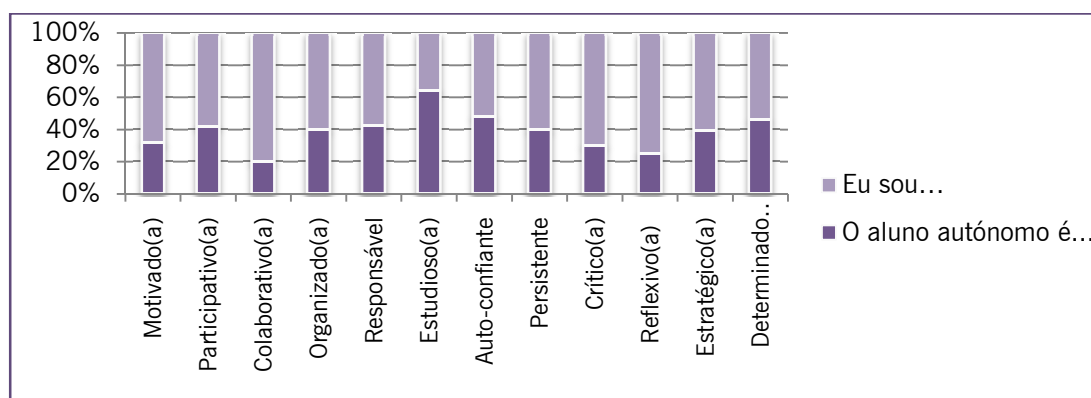


Gráfico 2 - Cruzamento das percepções sobre autonomia

Nalgumas respostas à questão sobre representações da aprendizagem (questão 8), a grande maioria dos alunos associou o (in)sucesso a factores externos, como se pode observar no Gráfico 3. Um total de 20 alunos assinalou acreditar que o seu sucesso está dependente das práticas do professor e do nível de diferenciação que este faz na sala de aula. Este é um factor externo que o aluno não controla e que lhe permite, mais uma vez, exigir que seja o professor a responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Todos os outros factores apontados implicam também a prática do professor: se este criar oportunidades de prática, se este explicar bem as tarefas a realizar e fizer testes coerentes com as práticas da sala de aula, o sucesso do aluno será maior.

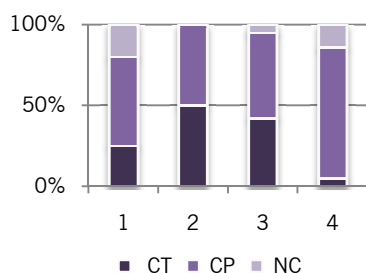


Gráfico 3 - Locus de controlo externo

- 1 O insucesso dos alunos a Inglês deve-se muitas vezes à falta de oportunidades para praticar a língua (na aula e fora da aula).
- 2 Se o professor ensinar de acordo com interesses e necessidades dos alunos, há mais hipóteses de estes aprenderem bem Inglês.
- 3 Os alunos aprendem pior Inglês quando não compreendem as actividades que fazem (como fazer, para que servem...).
- 4 Os testes ajudam os alunos a melhorar a aprendizagem do Inglês.

Um número significativo de alunos acreditava que a aprendizagem depende da aptidão de cada um. Mais de metade do grupo afirmou que o gosto pela disciplina é fulcral ao sucesso, ignorando que a motivação intrínseca é algo que também depende deles, como se pudessem justificar o seu insucesso com o facto de não gostarem da disciplina.

Também no que se refere à gestão do estudo, um número significativo de alunos parecia acreditar que esta só é possível se forem bons alunos, talvez por pensarem que “os maus alunos de Inglês não são capazes de identificar e resolver dificuldades”. Esta aparente desresponsabilização é contrariada pelas respostas apresentadas às demais proposições, uma vez que estas mostraram que os alunos acreditavam poder intervir na gestão da sua aprendizagem através da auto-confiança, do esforço e da percepção de que existem muitos processos que podem utilizar para aprender Inglês.

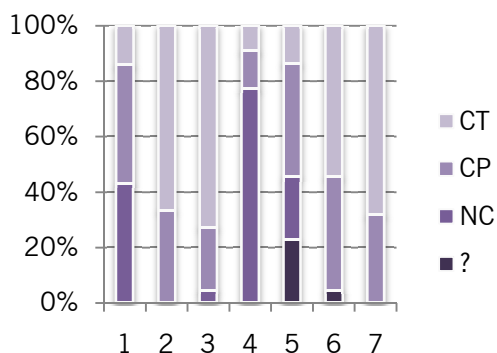


Gráfico 4 - Locus de controlo interno

- 1 Se um aluno não gostar de Inglês, nunca vai conseguir ter sucesso na disciplina.
- 2 Para progredir no Inglês, é preciso confiar na capacidade de aprender.
- 3 Quando um aluno se esforça na aprendizagem do Inglês, acaba sempre por progredir.
- 4 Na aula de Inglês, mais vale estar calado do que dar erros em frente ao professor e/ou colegas.
- 5 Os maus alunos de Inglês não são capazes de identificar e resolver dificuldades.
- 6 Os bons alunos de Inglês sabem como aprender/estudar as matérias.
- 7 Pode-se aprender bem Inglês de formas muito diferentes.

Em diálogo com os alunos clarificaram-se as respostas, tendo estes afirmando que “saber é uma coisa e conseguir fazer é outra”, implicando que tinham a noção de que *podiam* controlar a sua aprendizagem e consequentemente o seu sucesso, mas que ainda não conseguiam fazê-lo, admitindo que um dos factores que aqui interferia era a falta de vontade de se esforçarem: “dá muito trabalho...”.

O Quadro 4 ilustra a forma como os alunos associavam, nesta fase inicial do projecto, o seu (in)sucesso a factores internos e/ou externos para explicar o seu próprio comportamento enquanto alunos (v. Jiménez Raya et al., 2007: 35-37).

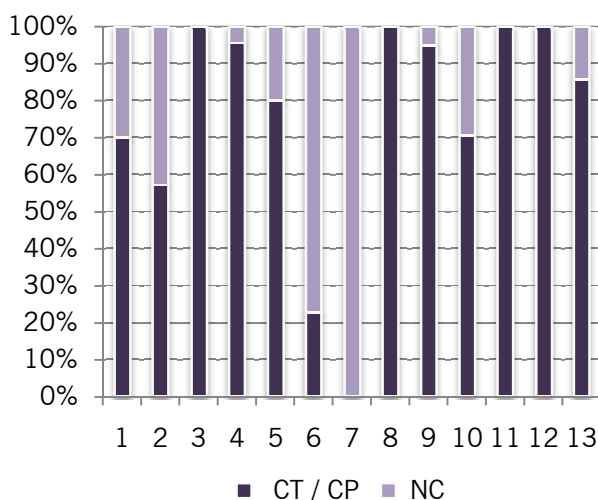
Para cada um dos factores (afirmações da questão 8 do questionário), indicase a percentagem de alunos que respondeu CT (Concordo Totalmente) ou CP (Concordo Parcialmente). Como se pode verificar, nenhum aluno acredita controlar qualquer factor externo à aprendizagem, implicando que não está em seu poder a tomada de decisão em relação a processos não directamente ligados à aptidão, esforço ou motivação. Embora seja só parcialmente, a percentagem de alunos que concorda com as afirmações é bastante elevada, parecendo indicar uma certa incapacidade de assumir a responsabilidade pela necessidade de aprender e de procurar formas de auto-motivação para o trabalho. O ónus é colocado no professor, a quem cabe encontrar meios para que o aluno aprenda. O aluno é o recipiente, o alvo passivo, a quem nem sequer é imputável a “falta de jeito” ou o “não gostar de Inglês”.

| Locus de controlo externo | | Locus de controlo interno | |
|--|------------------------|---|------------------------|
| Não controlável pelo aluno | Controlável pelo aluno | Não controlável pelo aluno | Controlável pelo aluno |
| Se o professor ensinar de acordo com interesses e necessidades dos alunos, há mais hipóteses de estes aprenderem bem Inglês (Diferenciação - aprendizagem) CP: 45.5% CT: 45.5 | | Quem não tem jeito para línguas, nunca conseguirá ser bom aluno de Inglês. (Aptidão-aprendizagem) CP: 54.5% CT: 9.1% | |
| | | Se um aluno não gostar de Inglês, nunca vai conseguir ter sucesso na disciplina (Motivação para a LE- aprendizagem) CP: 40.9% CT: 13.6% | |
| Os testes ajudam os alunos a melhorar a aprendizagem do Inglês. (Avaliação externa-aprendizagem) CP: 77.3% CT: 4.5% | | Na aula de Inglês, mais vale estar calado do que dar erros em frente ao professor e/ou colegas. (Tolerância do erro/ risco-aprendizagem) CP: 13.6% CT: 9.1% | |

| | |
|---|--|
| O insucesso dos alunos a Inglês deve-se muitas vezes à falta de oportunidades para praticar a língua (na aula e fora da aula). (Prática da LE- aprendizagem) CP: 50% CT: 22.7% | Quando um aluno se esforça na aprendizagem do Inglês, acaba sempre por progredir. (Esforço - aprendizagem) CP: 22.7% CT: 72.7% |
| Os alunos aprendem pior Inglês quando não compreendem as actividades que fazem (como fazer, para que servem...). | Os maus alunos de Inglês não são capazes de identificar e resolver dificuldades. |
| (Consciência das tarefas - aprendizagem) CP: 45.5% CT: 36.4% | (Gestão de dificuldades - aprendizagem) CP: 40.9% CT: 13.6% |
| | Os bons alunos de Inglês sabem como aprender/estudar as matérias (Gestão do estudo - aprendizagem) CP: 40.9% CT: 54.5% |
| | Pode-se aprender bem Inglês de formas muito diferentes. (Estilos pessoais - aprendizagem) CP: 31.8% CT: 68.2% |
| | Para progredir no Inglês, é preciso confiar na capacidade de aprender (Auto-confiança - aprendizagem) CP: 31.8% CT: 63.6% |

Quadro 4 - Factores de aprendizagem - locus de controlo

O Gráfico 5 permite visualizar as respostas negativas e afirmativas face a todas as proposições. As respostas negativas NC (Não Concordo) são em menor número, excepto no que se refere à proibição da LM na aula de Língua Estrangeira, com a qual todos os alunos discordam. Este é um aspecto estudado na literatura: qual o valor e impacto da utilização da LM na aprendizagem da LE? Hoje em dia, existe uma crescente utilização da LM, acreditando-se que esse uso não interfere na aquisição de competências linguísticas da LE, antes servindo de ponte entre as duas, permitindo ao aluno usar conhecimentos prévios da LM - linguísticos, semânticos, culturais e gramaticais - e transferi-los para a aprendizagem da LE com sucesso, criando uma inter-culturalidade real. Por outro lado, a LM pode ser um instrumento de apoio à reflexão metaprocessual e à consciencialização da competência de aprendizagem, nomeadamente nos alunos que não dominam satisfatoriamente a LE



**Gráfico 5 - Factores de aprendizagem
- locus de controlo**

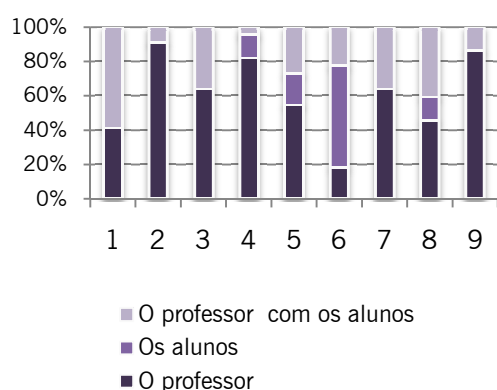
1. Quem não tem jeito para línguas, nunca conseguirá ser bom aluno de Inglês.
2. Se um aluno não gostar de Inglês, nunca vai conseguir ter sucesso na disciplina.
3. Para progredir no Inglês, é preciso confiar na capacidade de aprender.
4. Quando um aluno se esforça na aprendizagem do Inglês, acaba sempre por progredir.
5. O insucesso dos alunos a Inglês deve-se muitas vezes à falta de oportunidades para praticar a língua (na aula e fora da aula).
6. Na aula de Inglês, mais vale estar calado do que dar erros em frente ao professor e/ou colegas.
7. Na aula de Inglês, o Português deve ser proibido.
8. Se o professor ensinar de acordo com interesses e necessidades dos alunos, há mais hipóteses de estes aprenderem bem Inglês.
9. Os alunos aprendem pior Inglês quando não compreendem as actividades que fazem (como fazer, para que servem...).
10. Os maus alunos de Inglês não são capazes de identificar e resolver dificuldades.
11. Os bons alunos de Inglês sabem como aprender/estudar as matérias.
12. Pode-se aprender bem Inglês de formas muito diferentes.
13. Os testes ajudam os alunos a melhorar a aprendizagem do Inglês.

Veja-se que uma percentagem razoável de alunos rejeita proposições que lhes retirem responsabilidade e poder, como são a 1, 2, 6 e 10; somente menos de 10% acredita que mesmo que se esforce (afirmação 4) nunca conseguirá aprender e 15% vê os testes como algo que interfere na sua aprendizagem (afirmação 13). Talvez aqui se possa inferir que esses alunos tenham uma noção da avaliação como sendo um controlo indesejado, punitivo, fora do seu controlo. Esta resposta serviu de motivação pessoal para a implementação do projecto, uma vez que este implicava a entrega de algum poder de decisão aos alunos em relação à avaliação. Na altura, pareceu extremamente interessante ter a possibilidade de acompanhar a descoberta, pelos alunos, de que podiam intervir activamente na sua própria avaliação, e utilizá-la de modo positivo no desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem.

As afirmações 10 e 11 pressupõem alunos se agrupam entre bons e maus alunos e as respostas dadas corroboram esta ideia. Este é, na minha opinião, um dos pressupostos mais arraigados na educação directiva, na qual o professor direcciona o seu trabalho, directa ou indirectamente, de acordo com esta divisão. Com esta experiência, queria também levar os alunos a questionar esta noção. Acredito que existem alunos com maior preparação estratégica para a aprendizagem do que outros. Esses terão maior facilidade em apreender novos conteúdos e aplicá-los correctamente de forma coesa e pessoal. Mas trata-se exactamente disso:

preparação e não capacidade inata de aprender. Daí todo o trabalho inicial sobre estratégias de aprendizagem e também o trabalho diário de planificação mental que este tipo de metodologia exigiu da parte dos alunos. Tratou-se de lhes proporcionar essas competências estratégicas, com as quais eles poderão iniciar aprendizagens significativas, tanto a nível vertical (disciplina de Inglês) como a nível horizontal (outras disciplinas e ao longo da vida).

Na opinião destes alunos, o seu papel na distribuição das responsabilidades face às tarefas de ensino-aprendizagem do Inglês sempre foi mínimo, reduzido à escolha de actividades/tipos de trabalho a realizar em casa, à escolha de materiais/recursos a utilizar em casa e à definição de formas de trabalho (questão 6), tal como se pode verificar pelo Gráfico 6.



1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem
2. Seleccionar conteúdos/ assuntos a abordar
3. Escolher actividades/ tipos de trabalho para as aulas
4. Escolher actividades/ tipos de trabalho a realizar em casa
5. Escolher materiais / recursos a utilizar nas aulas
6. Escolher materiais / recursos a utilizar em casa
7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem
8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo...)
9. Definir formas de conduta

Gráfico 6 - Distribuição de tarefas

Esta percepção pode estar associada à relutância dos professores em abandonarem o seu papel controlador na sala de aula, não permitindo que os alunos adquiram competências de autodirecção, ao mesmo tempo que esperam deles a capacidade de o serem em casa. É o professor, com a sua recusa em passar o poder decisório para os alunos, que, efectivamente, os inibe de o exercerem, o que ajuda a compreender a tendência mostrada por estes de colocar nos professores a responsabilidade pelo seu próprio (in)sucesso. Questionados, em aula, sobre a quem deveriam caber estas responsabilidades, os alunos afirmaram ser ao professor, justificando que é este quem sabe o que quer, como quer e quando quer que os alunos aprendam as matérias.

Em relação à avaliação, e como se verifica no Gráfico 7, a disparidade na distribuição de responsabilidades é ainda mais acentuada, não existindo, na opinião da maioria dos alunos, qualquer tarefa que fosse partilhada pelo professor e por eles, na sua experiência anterior de aprendizagem do Inglês. Na sua perspectiva, coube sempre ao professor a totalidade das tarefas avaliativas, sendo possibilitada aos alunos uma participação mínima. Ou seja, o ónus é sempre colocado no professor e no seu papel enquanto instrutor - o (in)sucesso do aluno depende directa ou indirectamente das estratégias utilizadas pelo professor, da facilidade/dificuldade da tarefa a realizar e da sorte presente no momento de realização da tarefa (por exemplo, um teste). De referir alguma diferença no que respeita à correcção de trabalhos e decisão da classificação final de período, onde se regista uma maior intervenção por parte dos alunos. Apesar de inicialmente parecer contraditório, este aspecto é compreensível: os alunos entenderam, na correcção de trabalhos, os realizados em casa, na qual realmente participam. Quanto à atribuição de classificação, a sua participação é visível na auto-avaliação feita no final de cada período, na qual o professor lhes solicita que se auto-classifiquem e justifiquem essa avaliação.

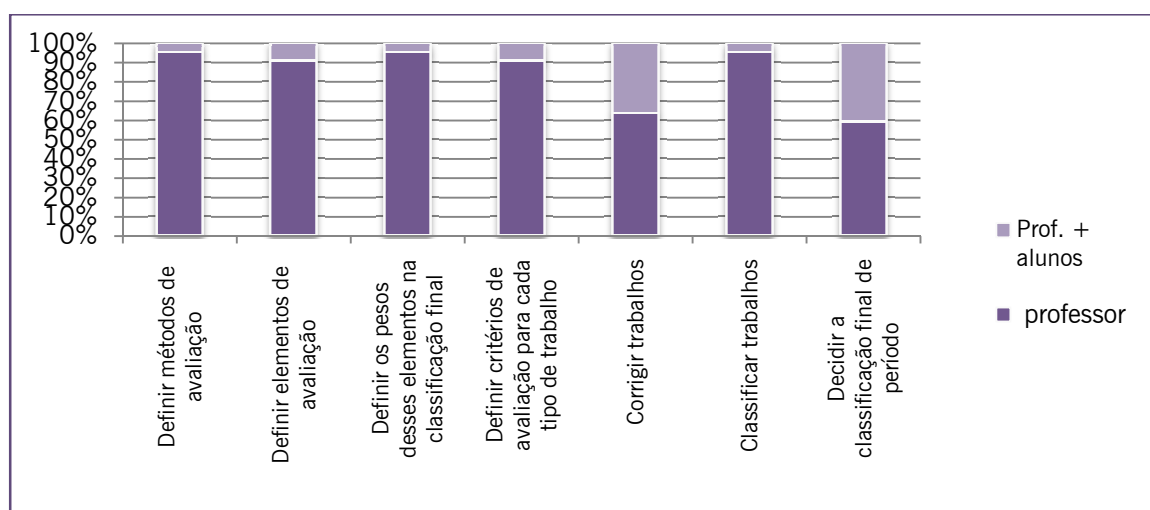


Gráfico 7 - Participação na avaliação

Com este projecto, os alunos foram obrigados a repensar todas as posições expressas e a abandonar a passividade em que foram treinados: seriam eles a

decidir todos os aspectos referidos nas afirmações do questionário. Se no início foi complicado e existiu resistência, rapidamente se notou o seu contentamento e até orgulho por serem eles a decidir o seu próprio trajecto de aprendizagem e lhes caber a eles a responsabilidade das escolhas a fazer na aula. Tal não significa que todos ficassem contentes com a alteração do *status quo*: há sempre aqueles a quem a passividade agrada por lhes exigir menos esforço e comprometimento.

3.2 REFLECTINDO ESTRATEGICAMENTE

O primeiro momento de reflexão com base no questionário *Conhecer a Turma*, deu o mote ao preenchimento, em aula posterior, do questionário *Reflexão Estratégica*, apresentado na Figura 2, através do qual se pretendia que o aluno, agora mais consciente do seu *Eu Aprendente*, reflectisse sobre *quais* as estratégias que utilizava na aprendizagem da Língua Inglesa e sobre *quando* o fazia. Importava também verificar se os alunos as reconheciam, esperando-se, desta forma, levar o grupo a tomar consciência de que, intuitivamente, já utilizava variadas estratégias na aprendizagem. Um outro objectivo era levar cada aluno a (re)conhecer outras estratégias, utilizadas por colegas seus. Este contacto, aliado ao facto de saberem quem as utiliza, abriria as portas à discussão e aprendizagem estratégica inter-pares, muito eficaz na aprendizagem global do adolescente, que tende a aprender mais facilmente (ou quiçá, mais eficazmente) com os seus pares. Levaria ainda ao início da organização de parcerias de aprendizagem, essenciais ao desenvolvimento de competências de colaboração, co-responsabilização, entre-ajuda e partilha, em si geradoras de (auto)motivação. Finalmente, o questionário incluía uma auto-avaliação de dificuldades em diversas áreas da aprendizagem da língua, a qual seria fundamental para a definição dos Planos Individuais de Trabalho.



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO
APRENDER INGLÊS - REFLEXÃO ESTRATÉGICA...

Nesta actividade vai reflectir sobre as suas dificuldades no Inglês e sobre estratégias que pode utilizar, dentro e fora da sala de aula, para melhorar. Se tiver dúvidas, não hesite em colocá-las! Obrigada.

Nome: _____ Data: _____ Ano lectivo: _____

1. Quais são as suas dificuldades na aprendizagem do Inglês? Assinale (x) o ponto da escala que melhor corresponde ao seu caso:

| Aspectos da aprendizagem do Inglês | Muitas | Algumas | Nenhuma |
|--|--------|---------|---------|
| Compreender regras gramaticais | | | |
| Aplicar regras gramaticais (em exercícios, a falar e a escrever) | | | |
| Alargar e memorizar vocabulário | | | |
| Aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever) | | | |
| Fazer apresentações ou exposições orais | | | |
| Interagir oralmente com os meus colegas e professor | | | |
| Usar correctamente a pronúncia, ênfase e entoação | | | |
| Compreender textos orais (audição) | | | |
| Escrever | | | |
| Ler | | | |
| Expandir o conhecimento sócio-cultural | | | |

Com base nas suas respostas, indique (✓) 3 áreas que gostaria de trabalhar mais este ano.

2. Reflecta sobre a sua experiência de aprendizagem do Inglês e preencha o quadro seguinte, assinalando (x) a frequência com que usa as estratégias de aprendizagem indicadas. Se não as reconhece, assinale apenas a primeira quadrícula.

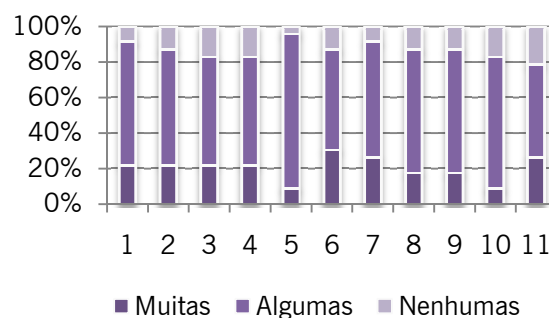
| Estratégias de aprendizagem do Inglês | Não reco- nheço | Utilizo | | |
|---|--------------------|--------------------|-------------|-------|
| | | Frequen- emente | Às vezes | Nunca |
| METACOGNITIVAS/AUTO-REGULADORAS: | | | | |
| Procuro compreender as razões para aprender determinado conteúdo ou fazer determinada tarefa. | | | | |
| Reflecto sobre a língua (como funciona, como se utiliza, como se aproxima ou distingue do Português, etc.). | | | | |
| Concentro-me nos aspectos importantes a aprender e ignoro aqueles que são irrelevantes. | | | | |
| Quando estou a aprender algo novo, procuro recordar conhecimentos/experiências anteriores que se relacionam com isso. | | | | |
| Quando estou a realizar uma actividade, penso em estratégias que foram eficazes anteriormente e reutilizo-as de forma consciente. | | | | |
| Estabeleço e levo a cabo planos de acção para aprender algo (traço metas, decido o que fazer e como, etc.). | | | | |
| Tento identificar e resolver os meus problemas de aprendizagem, sozinho(a) ou com ajudas. | | | | |
| Reflecto sobre a minha aprendizagem e faço a auto-avaliação do que aprendo. | | | | |
| Organizo o meu estudo (materiais, tempo, resolução de dúvidas, etc.). | | | | |
| SÓCIO-AFECTIVAS | | | | |
| Procuro interessar-me pelas aulas, matérias e actividades da disciplina. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Esforço-me por fazer o meu melhor sem desanimar perante dificuldades | | | | |
| Quando falo ou escrevo, procuro expressar as minhas ideias mesmo com erros, sem entrar em pânico com possíveis reacções dos outros. | | | | |
| Tento tirar proveito dos meus erros para progredir, em vez de os encarar de forma negativa. | | | | |
| Presto atenção às correcções e sugestões do professor. | | | | |
| Coloco as minhas dúvidas ao professor sem receios. | | | | |
| Procuro usar a imaginação e ser criativo(a) nos trabalhos que realizo. | | | | |
| Colaboro activamente nos trabalhos de par e grupo, trocando ideias e partilhando responsabilidades pelas decisões. | | | | |
| Tento aprender com os meus colegas e ajudá-los quando precisam. | | | | |
| PM/UM 2008/2009 Carla Menezes | | | | |

Figura 2 - Questionário Reflexão Estratégica

Da análise das respostas a este questionário (ver Anexo 3), conclui-se que a grande maioria dos alunos acreditava ter algumas dificuldades na aprendizagem do Inglês em geral, mostrando-se assim um grupo bastante heterogéneo nesse aspecto. O grupo mostrava ainda muita preocupação com o domínio e aplicação das regras e estruturas gramaticais, conteúdos que, na sua opinião, são essenciais para a produção correcta de enunciados. Assinalavam ainda, pelos mesmos motivos, a aplicação de vocabulário em situações de escrita e de oralidade. Em relação a esta última, pareciam também preocupados com o uso da língua, se bem que a prática individual fosse mais importante do que a prática em grupo (pontos 5, 6). O Gráfico 8 apresenta os resultados relativos à percepção de dificuldades (questão 1).

| Aspectos da aprendizagem do Inglês | |
|------------------------------------|--|
| 1. | Compreender regras gramaticais |
| 2. | Aplicar regras gramaticais (em exercícios, a falar e a escrever) |
| 3. | Alargar e memorizar vocabulário |
| 4. | Aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever) |
| 5. | Fazer apresentações ou exposições orais |
| 6. | Interagir oralmente com os meus colegas e professor |
| 7. | Usar correctamente a pronúncia, ênfase e entoação |
| 8. | Compreender textos orais (audição) |
| 9. | Escrever |
| 10. | Ler |
| 11. | Expandir o conhecimento sócio-cultural |

**Gráfico 8 - Dificuldades na aprendizagem**

A mancha de saberes ilustrada no Gráfico viria a ser reavaliada no decorrer dos trabalhos, pelos próprios alunos, em diálogo comigo. Confrontados com as tarefas a realizar e as dificuldades reais que sentiam na sua execução, vários alunos reposicionaram-se na quadrícula “muitas dificuldades”. Esse foi um momento de auto-avaliação informal extremamente positivo para o projecto, uma vez que, se por um lado evidenciou competências de monitorização e auto-avaliação de aprendizagens, responsabilização e tomada de decisões, por outro permitiu que pudesse, agora com o total apoio dos alunos, (re)negociar alguns objectivos individuais e estratégias de trabalho que me tinham parecido serem um pouco ambiciosos demais. Foi importante para o seu desenvolvimento enquanto aprendentes autónomos que essa percepção partisse deles, de forma a ser eficaz: caso eu tivesse ditado essa alteração, os alunos não teriam aprendido que é importante para o seu processo de aprendizagem que estejam disponíveis para reformular objectivos, repensar trajectos e reconhecer erros estratégicos na sua organização. Desta forma, trabalharam para o desenvolvimento de “competências de aprendizagem, auto-motivação e para pensar criticamente” (Jiménez Raya et al., 2007: 62). Ao mesmo tempo, procurava conscientemente abandonar o meu papel controlador, na tentativa de estabelecer maior “simetria” de participação (op. cit.: 59), deixando que os alunos explorassem opções e assumissem a responsabilidade e prazer na transformação do seu *Eu*. A expectativa era a de impulsionar o desenvolvimento da motivação intrínseca para a aprendizagem da Língua Inglesa, e contrariar as percepções, expostas no questionário *Conhecer a Turma*, de que o seu (in)sucesso depende sobretudo do trabalho do professor.

Quanto às estratégias de aprendizagem (questão 2 do questionário), a percentagem de alunos que afirmou não reconhecer pelo menos 1 é relativamente significativa (56%)¹⁴. Contudo, esses registos estão dispersos pela totalidade das

¹⁴ Somente 3 alunos assinalaram a quadrícula ‘Não Reconheço’ em relação a 2 estratégias: *Quando estou a realizar uma actividade, penso em estratégias que foram eficazes anteriormente e reutilizo-as de forma consciente e Reflico sobre a minha aprendizagem e faço a auto-avaliação do que aprendo*. Todas as outras estratégias assinaladas foram-no somente por 1 aluno, à excepção da estratégia *Concentro-me nos aspectos importantes a aprender e ignoro aqueles que são irrelevantes*, assinalada por 2 alunos.

estratégias listadas e, por isso, esse dado perde importância, visto ser claro que os alunos, apesar de não reconhecerem essas estratégias, reconhecem e utilizam outras, como se observa no Quadro 5.

| Estratégias de aprendizagem do Inglês | Não reconheço | Utilizo | | |
|---|---------------|----------------|----------|-------|
| | | Frequentemente | Às vezes | Nunca |
| METACOGNITIVAS/AUTO-REGULADORAS | | | | |
| Procuro compreender as razões para aprender determinado conteúdo ou fazer determinada tarefa. | 1 | 9 | 13 | |
| Reflecto sobre a língua (como funciona, como se utiliza, como se aproxima ou distingue do Português, etc.). | 1 | 6 | 14 | 2 |
| Concentro-me nos aspectos importantes a aprender e ignoro aqueles que são irrelevantes. | 2 | 6 | 15 | |
| Quando estou a aprender algo novo, procuro recordar conhecimentos/experiências anteriores que se relacionam com isso. | | 8 | 12 | 3 |
| Quando estou a realizar uma actividade, penso em estratégias que foram eficazes anteriormente e reutilizo-as de forma consciente. | 3 | 11 | 9 | |
| Estabeleço e levo a cabo planos de acção para aprender algo (traço metas, decido o que fazer e como, etc.). | 1 | 4 | 18 | |
| Tento identificar e resolver os meus problemas de aprendizagem, sozinho(a) ou com ajudas. | | 8 | 14 | 1 |
| Reflecto sobre a minha aprendizagem e faço a auto-avaliação do que aprendo. | 3 | 7 | 11 | 2 |
| Organizo o meu estudo (materiais, tempo, resolução de dúvidas, etc.). | 1 | 8 | 13 | 1 |
| TOTAL DOS REGISTOS: | 12 | 67 | 119 | 9 |
| SÓCIO-AFECTIVAS | | | | |
| Procuro interessar-me pelas aulas, matérias e actividades da disciplina. | | 12 | 11 | |
| Esforço-me por fazer o meu melhor sem desanimar perante dificuldades | | 9 | 14 | |
| Quando falo ou escrevo, procuro expressar as minhas ideias mesmo com erros, sem entrar em pânico com possíveis reacções dos outros. | | 7 | 13 | 3 |
| Tento tirar proveito dos meus erros para progredir, em vez de os encarar de forma negativa. | 1 | 6 | 13 | 3 |
| Presto atenção às correcções e sugestões do professor. | | 7 | 15 | 1 |
| Coloco as minhas dúvidas ao professor sem receios. | | 8 | 13 | 2 |
| Procuro usar a imaginação e ser criativo(a) nos trabalhos que realizo. | 1 | 7 | 15 | |
| Colaboro activamente nos trabalhos de par e grupo, trocando ideias e partilhando responsabilidades pelas decisões. | 2 | 10 | 11 | |
| Tento aprender com os meus colegas e ajudá-los quando precisam. | | 9 | 14 | |
| TOTAL DOS REGISTOS: | 4 | 75 | 119 | 9 |

Quadro 5 - Utilização de estratégias de aprendizagem

Torna-se claro que os alunos reconhecem, de forma mais ou menos intuitiva, que a aprendizagem se apoia em vertentes metacognitivas, motivacionais e comportamentais (Jiménez Raya et al., 2007) e que a aprendizagem plena compreende a utilização consciente de estratégias que as desenvolvam.

Em aula posterior ao preenchimento deste questionário foram abordadas estas questões, tendo sido extremamente positivo para o meu desenvolvimento e pessoal e transformação profissional assistir, em alguns alunos, ao desabrochar da

compreensão desta realidade: a utilização consciente e pensada de estratégias de aprendizagem conduz a um maior grau de sucesso. Esta comprovação perceptual das minhas teorias pedagógicas levou ao desenvolvimento da minha motivação intrínseca para a transformação profissional, numa relação simbiótica e co-dependente da transformação dos meus alunos. Vieira defende claramente que “um profissional autónomo forma sujeitos autónomos” (Vieira, 2006: 18), aliando a reflexividade profissional ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Tsui (2003: 65) também defende que o conhecimento dos professores molda as suas práticas pedagógicas, e que “their classroom practices in turn shape their knowledge, as they reflect on their practices during and after the action, and they come to a *new understanding of teaching*”. Para mim, tornou-se claro que os meus alunos são o centro da minha prática e que é para eles que devo orientar a minha atenção, isto é, são eles quem melhor podem auxiliar-me nas escolhas a fazer para o grupo, na planificação e selecção de estratégias realmente apropriadas para eles, na descoberta dos seus interesses e motivações - tudo aquilo que os professores crêem ser a base de uma aprendizagem de sucesso.

Ainda decorrente deste questionário¹⁵, surgiu a *Sintonia de Interesses*. Trata-se de uma grelha, entregue aos alunos, na qual estes foram agrupados por áreas de interesse a trabalhar ao longo do ano lectivo, possibilitando assim a formação de parcerias de aprendizagem. Através deste documento, apresentado no Quadro 6, os alunos saberiam sempre, aquando do preenchimento do seu Plano de Trabalho, com quem poderiam trabalhar, caso o desejassem e sentissem que isso fosse positivo. O facto de a informação estar já sistematizada permitiu que a (re)organização de espaços e parcerias decorresse num ambiente ordeiro e agradável, uma vez que não era necessário aos alunos questionarem-se uns aos outros para descobrirem as suas áreas de interesse.

¹⁵ Questão do questionário: “Com base nas suas respostas, indique (✓) 3 áreas que gostaria de trabalhar mais este ano”.

Ministério da
Educação

POPH
POTENCIAL HUMANO
INICIATIVA COMUNITÁRIA
PROGRAMA DE COOPERAÇÃO
ESCOLAR
UNIAO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO
GUIMARÃES

CURSO PROFISSIONAL DE GESTÃO DE SISTEMAS INFORMÁTICOS
Ano lectivo 2008/2009 Turma 1º

SINTONIA DE INTERESSES:

Possíveis grupos para trabalho colaborativo

| Aspectos da aprendizagem do Inglês a trabalhar mais este ano | Alunos em sintonia |
|--|------------------------------------|
| Compreender regras gramaticais | JF; C; JPF |
| Aplicar regras gramaticais (em exercícios, a falar e a escrever) | AF; P; JF |
| Alargar e memorizar vocabulário | AF; N; JF; AC; JC; JPF |
| Aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever) | C; JR; P; N; C; AF |
| Fazer apresentações ou exposições orais | JS; JF; JR; E; M; JPF; R |
| Interagir oralmente com os meus colegas e professor | C, JF; JPF; M; R; LF; JR |
| Usar correctamente a pronúncia, ênfase e entoação | C; M; C; JC; JPF; M; R; A |
| Compreender textos orais (audição) | R; AF; JF; LF; M; JC; JPF; JF; A |
| Escrever | AF; C; JS; C; JF; AC; E; JPF; R; M |
| Ler | R; A; AC; C |
| Expandir o conhecimento sócio-cultural | M; JS; JF; LF; AF; P; E |

PM/UM 2008/2009

Carla Menezes

Quadro 6 - Sintonia de Interesses

Logo após a entrega desta informação aos alunos, surgiu uma situação de redefinição de interesses: ao visualizarem a grelha, alguns alunos reposicionaram-se, explicando que “afinal também queriam trabalhar aquela área”. Ficou a dúvida sobre se tal se deveu realmente a um reajuste de interesses ou à vontade de poderem agrupar-se mais de acordo com empatias e antipatias com este ou aquele colega de turma. Mesmo com esta dúvida, refutada de imediato pelos alunos quando questionados, não me opus às alterações, uma vez que a aprendizagem se faz também através da tomada de opções menos positivas: seriam os próprios alunos, mais tarde, no decorrer dos trabalhos/tarefas, a definir parceiros com quem trabalhavam cooperativamente de forma produtiva.

“[durante o preenchimento do *P/T*] (...) alguns alunos começaram a definir os seus objectivos em função dos amigos, ou seja, escolhendo trabalhar aqueles aspectos que os amigos mais próximos também tinham escolhido. Nesse momento a professora achou pertinente alertar todos os alunos para que reflectissem sobre as razões por detrás das suas escolhas. Ao mesmo tempo, alguns aperceberam-se de que não tinham escolhido as prioridades certas.

Após algum tempo, vários alunos pediram se poderiam mudar as suas dificuldades prioritárias, uma vez que depois do contacto com os objectivos e conteúdos aperceberam-se de que havia outros aspectos mais urgentes.” (Extracto da análise interpretativa da 1ª aula de Implementação do *PIT*, da colega Daniela Silva, a que tive acesso no âmbito do seu estudo sobre a negociação pedagógica na minha experiência).

3.3 DO PLANO À PRÁTICA

Uma das tarefas centrais à auto-regulação é a prática de planificação de tarefas face a objectivos que podem ou não ser auto-propostos, precisamente porque se trata do momento em que o aluno *age* em consonância com os ideais de autonomia e a realiza. Não se trata de observar, ou de estudar teoricamente a autonomia. Trata-se de tentar a autonomia. De experimentar. De falhar e de conseguir. De questionar e de transformar.

No caso deste projecto, tal como já descrito, os objectivos estavam já definidos no programa da disciplina e os alunos não podiam esquivar-se a cumpri-los. Podiam, contudo, reorganizá-los de forma a garantir que estes respondessem a necessidades ou interesses particulares, assim como dosear e sequenciar as matérias de forma personalizada.

O *PIT* (Figuras 3 e 4 - exemplo de preenchimento por um aluno) é, como já esclareci anteriormente, composto por dois planos: um globalizante, onde pretendia que o aluno fizesse a sua planificação para o Módulo, ou parte do Módulo a trabalhar, e um outro plano, no qual ele planificasse a curto prazo: 4 aulas. Organizados em formato de tabelas, pretendiam-se de fácil preenchimento, de forma a:

1. Facilitar a planificação do Módulo e, consequentemente, promover esta tarefa;
2. Permitir a rápida visualização da planificação feita, para melhor monitorização dos trabalhos realizados / a realizar;
3. Permitir o rápido preenchimento do Plano, a fim de maximizar o tempo da aula.



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO
Curso Profissional de Gestão de Sistema Informáticos



Plano Individual de Trabalho

Nome: XXXXXXXXXX

Módulo: 3

Datas: De: 9 / 02 / 2008 a 24 / 4 / 2008

| Objectivos (ver objectivos apresentados na ficha de informação do módulo): | ✓ |
|--|---|
| 1. Escrever textos simples e curtos | ✓ |
| 2. Reconhecer características de diferentes tipos de texto | ✓ |
| 3. Utilizar uma gama de vocabulário sobre assuntos do mundo tecnológico | |
| 4. | |
| 5. | |

| Conteúdos (ver conteúdos da ficha de informação do módulo e do programa da disciplina): | ✓ |
|---|---|
| Adjectivos | ✓ |
| Frases compostas por subordinação (condicional 1ª e 2ª) | ✓ |
| Determinantes | ✓ |
| Artigo de jornal | ✓ |
| Relato de viagem | |

| Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 5. Pode acrescentar outras): | ✓ |
|---|---|
| ✓ . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto | |
| . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto | |
| . Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, <i>mind-maps</i>) | |
| ✓ . Exercícios de aplicação gramatical | |
| . Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo) | |
| . Escrita livre de texto relacionado com o tema | |
| . Transformação de esquemas em texto ou vice-versa | |
| . Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre o mesmo | |
| ✓ . Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre a mesma | |
| . Diálogos/debates sobre o tema | |
| | |
| | |
| | |

| Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4): | |
|--|-----------------------------|
| ✓ . Dicionários | ✓ . Manuais |
| ✓ . Gramáticas | . Vídeo |
| . Fichas de apoio de sites da Internet | . Filme |
| ✓ . Fichas de apoio da professora | . Música |
| . Textos resultantes de pesquisa na Internet | . Livros temáticos/Revistas |
| | |
| | |

| Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 5. Pode acrescentar outras): | | ✓ |
|---|---|---|
| ✓ | . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto | |
| | . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto | |
| | . Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, <i>mind-maps</i>) | |
| ✓ | . Exercícios de aplicação gramatical | |
| | . Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo) | |
| | . Escrita livre de texto relacionado com o tema | |
| | . Transformação de esquemas em texto ou vice-versa | |
| | . Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre o mesmo | |
| ✓ | . Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre a mesma | |
| | . Diálogos/debates sobre o tema | |
| | | |
| | | |
| | | |

| Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4): | | |
|--|--|-----------------------------|
| ✓ | . Dicionários | ✓ . Manuais |
| ✓ | . Gramáticas | . Vídeo |
| | . Fichas de apoio de sites da internet | . Filme |
| ✓ | . Fichas de apoio da professora | . Música |
| | . Textos resultantes de pesquisa na Internet | . Livros temáticos/Revistas |
| | | |

| Elementos de avaliação (seleccionar 1 ou 2 para além dos assinalados, ou sugerir outros; indicar na coluna CLASS. quais aqueles que serão classificados para a avaliação sumativa): | Class. | Resultados/Classificação: |
|---|--------|---------------------------|
| . Ficha de leitura | | |
| . Ficha de escrita | | |
| ✓ . Ficha de gramática | | |
| . Ficha de vocabulário | | |
| . Ficha de conhecimento sócio-cultural | | |
| . Trabalho escrito (ex., relatório de projecto, resumo de filme...) | | |
| . Actividade oral (ex., apresentação, diálogo, entrevista...) | | |
| ✓ . Trabalho de vídeo (com suporte escrito) | | |
| . Actividade de <i>listening</i> | | |
| | | |
| | | |
| | | |

| Reflexão sobre a aprendizagem no módulo | Data: / /2008 |
|---|---------------|
| (Conseguir cumprir globalmente o plano traçado? Se não conseguiu, porquê? Onde senti mais dificuldades? Conseguir resolvê-las? Como? O que preciso de melhorar daqui em diante? Como posso fazê-lo?) | |
| <p>Penso que consegui cumprir o plano traçado desde o início do módulo apesar de que nos inícios foi um pouco complicado. Quando senti dificuldades tentei resolvê-las sozinha e algumas vezes perguntei à professora.</p> <p>Daqui em diante tento de definir melhor as coisas para conseguir cumprir tudo na globalidade.</p> | |
| | |
| | |

PD/UM 2008/2009 & PM/UM 2008/2009

Ana Cristina Brandão & Carla Menezes

Figura 3 - Plano Individual de Trabalho

O Plano para a planificação modular (Figura 3) está organizado de forma sequencial, apresentando-se em primeiro lugar os objectivos, seguidos dos conteúdos a trabalhar, a que os alunos tinham acesso na ficha informativa do Módulo a iniciar, também entregue na altura. A tabela de objectivos e conteúdos apresentam uma quadrícula do lado direito, onde o aluno deve assinalar, em data posterior, o que cumpriu da sua planificação, o que corresponde à fase de auto-monitorização da aprendizagem. Esta é uma fase essencial porque permite ao aluno o (re)ajuste da sua gestão de tempos e tarefas, muito importante para a prossecução dos seus objectivos. Procurei alertar periodicamente para a necessidade de fazerem esta monitorização, levando os alunos a consultar o seu Plano nos portefólios.

De seguida, o aluno é confrontado com uma lista de actividades dentre as quais pode escolher as que mais o interessarem. Aqui, tal como na tabela subsequente - dos materiais a seleccionar -, são deixados espaços em aberto, que o aluno pode preencher com as suas próprias sugestões, se assim o entender. Existe aqui a obrigatoriedade de o aluno assinalar, pelo menos, cinco actividades a desenvolver no Plano. Esta decisão deveu-se à preocupação de velar pelo cumprimento do programa, e também à percepção de que, se não se estabelecesse um número mínimo de actividades a realizar, corria-se o risco de alguns alunos não realizarem um número satisfatório de tarefas. Em relação aos materiais, incluiu-se um leque variado, de forma a mostrar ao aluno que não estava limitado a manuais e textos e que poderia orientar a sua aprendizagem através de materiais autênticos que o cativassem mais. Estas tabelas também apresentam a quadrícula da verificação para auto-monitorização.

A tabela das actividades está intimamente ligada - nesta verificação - às dos conteúdos e objectivos, pois, como já referi, trata-se de levar o aluno a regular a sua planificação em termos temporais de forma a não perder de vista os seus objectivos. Por vezes, os alunos dedicavam muito tempo a uma actividade, deixando outras por cumprir ou nem sequer as chegando a realizar, por má gestão da sua planificação e fraca auto-monitorização das actividades:

“O C. veio falar comigo hoje. Não sabe o que fazer ao *PIT*: não fez três das actividades que planificou e já não tem tempo para as fazer, porque “perdeu” tempo demais com a leitura de textos. Expliquei-lhe que é por isso que lhes peço tanto para eles verificarem o *PIT*: se o estão a cumprir, se não foram ambiciosos, se estão a dar tempo suficiente a cada tarefa, se estão a dispersar-se demais com alguma coisa... Pois, mas e agora, pergunta-me ele... Agora, C., reformulamos, não?, perguntei eu. Posso, perguntou ele? Porque não? pergunto eu. E ele lá foi, reformular o *PIT*. E eu fiquei a pensar no longo caminho que ainda tenho pela frente com estes alunos...” (Extracto do Diário de Investigação).

A tabela dos materiais, que inicialmente não apresentava a quadrícula de verificação, acabou por apresentá-la mais tarde por me parecer útil que os alunos pudessem verificar, de certa forma, que organizam a sua aprendizagem com base na maior diversidade possível de materiais, evitando-se assim o risco de aborrecimento e consequente desmotivação para as tarefas, e incentivando-se a experimentação de materiais diversificados.

A secção da avaliação foi organizada de modo ligeiramente diferente, uma vez que se pretendia que os alunos interviessem de forma efectiva na sua avaliação. Assim, face a uma lista de elementos de avaliação, eles teriam de seleccionar os que pretendiam para aquele Módulo. Também aqui lhes é dada a hipótese de sugerirem outros elementos de avaliação, o que ocorreu em duas ocasiões, em que os alunos solicitaram que os trabalhos de vídeo e *powerpoint* que estavam a realizar fossem objecto de avaliação. Havia elementos obrigatórios, comuns a todos os alunos da turma, programados antecipadamente por mim, de acordo com as necessidades diagnosticadas e com as minhas percepções dos trabalhos que iam sendo realizados. Estes elementos obrigatórios eram definidos não no início mas nas aulas finais de cada módulo, após ter tido a oportunidade de verificar que conteúdos (não) tinham sido adquiridos e que objectivos (não) tinham sido alcançados dentre os programados para o Módulo.

No lado direito da tabela encontra-se uma quadrícula na qual o aluno assinala se pretende que determinada actividade seja classificada e, consequentemente, seja tida em conta na sua avaliação sumativa do Módulo. Pode fazê-lo de duas formas: propondo-se a si mesmo realizar uma das tarefas listadas para classificação antes de

a realizar - “goal setting, strategic planning, self-efficacy beliefs, goal orientation, intrinsic interest”: subprocessos presentes nesta acção, segundo Zimmerman (1998: 4); ou propô-la para classificação depois de a realizar e face a um momento de auto-avaliação do seu desempenho: “self-evaluation, attributions, self-reactions, adaptivity” (idem). A última coluna da direita foi incluída para permitir que o aluno pudesse fazer um registo das suas classificações ou resultados qualitativos, de forma a manter-se a par do seu processo avaliativo e, assim, auto-regular também essa faceta do seu processo de aprendizagem.

Também aqui ocorreram reestruturações da planificação. Tal como descrito anteriormente, os alunos podiam decidir que determinada tarefa seria para classificar, antes ou depois de a realizarem. Também podiam, a qualquer momento, renegociar qualquer decisão que tivessem tomado anteriormente a este respeito, desde que os motivos para tal reestruturação não se prendessem com a falta de esforço ou a vontade de não realizar determinada tarefa sem a substituir por uma outra.

Na fase inicial do projecto, poucos quiseram avançar com propostas para classificação, preferindo realizar primeiro os trabalhos e, face ao seu desempenho, decidir, *à posteriori*, do seu valor para a classificação do Módulo. Se bem que tal atitude implicasse falta de auto-confiança da sua parte, compreendi que a tomassem, uma vez que era a primeira vez que tinham a oportunidade de *interferir efectivamente* na sua classificação e queriam fazê-lo da forma mais proveitosa possível. Foi também uma fase um pouco complexa, pois foi necessário coordenar datas e formas de avaliação de cada aluno. A solução foi criar uma tabela onde registei a avaliação escolhida por cada um, as datas por eles seleccionadas e onde poderia registar as respectivas entregas e cumprimento.

Uma particularidade dos cursos Profissionais é que o aluno pode negociar com o professor a (não) realização dos testes e fichas de avaliação se a data não lhe for conveniente. É claro que nem sempre os professores abdicam do seu poder de decisão, mas este é um procedimento relativamente consensual nestes cursos. Nesta turma, com este projecto, este procedimento foi completamente consensual. Ou seja, a tabela onde registei a avaliação foi alterada algumas vezes, devido a alguns




alunos renegociarem datas de entrega de trabalhos ou de realização de fichas. Nunca se escusaram a apresentar os seus motivos, que, apesar de nunca parecerem completamente aceitáveis do ponto de vista da *professora* ("não estudei o suficiente", "não estou preparado", "estou a sentir-me mal disposto"), eram suficientemente aceitáveis do ponto de vista da *orientadora/negociadora* que assim tentava manter o interesse destes alunos pela disciplina, que de outra forma desistiriam dela, ficando com todos os Módulos por cumprir (alguns alunos progrediram do ensino básico com a disciplina de Inglês sempre com classificações negativas e já nesse ciclo tinham declarado desistir da sua aprendizagem).

Se com uma turma este tipo de monitorização e controlo é possível mas complicado, porque implica constantes alterações de tempos, em anos futuros, com várias turmas a funcionar nestes moldes, poderei ter de encontrar outras soluções logísticas, que por um lado me permitam manter os meus registos num formato compreensível e por outro evitem tanta dispersão de datas: talvez a solução passe pela negociação consensual de datas conjuntas para a realização de fichas, mesmo que estas sejam diferentes quanto ao conteúdo ou Módulo, como em data posterior tentei, em fase de recuperação para o primeiro Módulo.

A tabela final do *PIT* serviu como pequeno diário reflexivo. Inicialmente desenhada para conter uma só entrada, acabou por se tornar num pequeno "ocasionário", onde os alunos escreviam os pequenos textos que lhes pedia. Alguns alunos depressa a preencheram e passaram a fazer as suas reflexões em folhas soltas que depois inseriam no portefólio. Se bem que por vezes um pouco repetitivas, estas reflexões foram uma ajuda preciosa para que compreendesse melhor as suas dúvidas e emoções em relação ao projecto e à metodologia e pudesse, inclusive, dialogar com alguns de forma a resolver algumas tensões que aí se tornavam evidentes.

Com os *Planos Diários de Aula* (Figura 4) pretendia-se permitir que os alunos se organizassem a curto prazo. Garantia-se assim que não haveria dispersões durante o cumprimento do *PIT*, uma vez que se trata de alunos que não têm quaisquer hábitos de auto-regulação das aprendizagens. Este Plano contempla, na sua base, os mesmos elementos do *PIT* de Módulo: objectivos, conteúdos,

actividades, materiais e elementos de avaliação. A diferença em relação ao Plano anterior é que, aqui, o aluno tem que gerir a distribuição destes elementos num espaço de tempo limitado (1 aula), sendo levado de reprogramar aula-a-aula a planificação, caso a sua gestão não tenha sido eficaz. Sendo um processo de auto-monitorização por parte do aluno, tratou-se também, mais uma vez, de um mecanismo de monitorização do processo de auto-regulação da minha parte. Este plano também inclui a planificação das formas de trabalho. O aluno é levado a escolher como (individualmente, em pares ou grupo) e com quem quer trabalhar nessa aula.

ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO

CURSO PROFISSIONAL DE GESTÃO DE SISTEMAS INFORMÁTICOS
 Ano lectivo 2008/2009 Ano: 1 Janeiro de 2009

Nome: [Redacted] Número: 12

MÓDULO 3 : O Mundo Tecnológico

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Preencha o plano de trabalho para as próximas quatro aulas, tendo em consideração as escolhas que fez no plano geral de trabalho para o módulo.

Nota: Faça um tick (✓) nos itens que realizou/utilizou.

| | PRIMEIRA AULA | SEGUNDA AULA | TERCEIRA AULA | QUARTA AULA |
|---|--|--|--|--|
| | Data: <u>30/01/2009</u> | Data: <u>13/02/2009</u> | Data: <u>16/02/2009</u> | Data: <u>24/02/2009</u> |
| Objectivos | compreensão de <u>Textos</u> ✓ | <u>Gramáticas</u> ✓ | características de <u>diversos tipos de texto</u> ✓ | <u>Gramática</u> ✓ |
| Conteúdos | | <u>Adjectivos</u> ✓ <u>Determinantes</u> ✓ | <u>Tipos de Texto</u> ✓ | <u>Artigo jornal</u> ✓ |
| Actividades a realizar | <u>Leitura</u> ✓ | <u>Exercícios gram.</u> ✓ | <u>Exercícios</u> ✓ | <u>Análise Artigo</u> ✓ |
| Materiais a utilizar | <u>Livro</u> <u>Fichas</u> ✓ | <u>Gramáticas</u> ✓ | | |
| Forma(s) de trabalho | Individual Pares (Indicar o nome do(a) colega): <u>Tiago</u> ✓ Grupo (Indicar os nomes dos elementos): | Individual Pares (Indicar o nome do(a) colega): <u>Tiago</u> ✓ Grupo (Indicar os nomes dos elementos): | Individual Pares (Indicar o nome do(a) colega): <u>Tiago</u> ✓ Grupo (Indicar os nomes dos elementos): | Individual Pares (Indicar o nome do(a) colega): <u>Tiago</u> ✓ Grupo (Indicar os nomes dos elementos): |
| Elemento(s) de avaliação (Indicar, se for o caso) | | | | |

PD/UM 2008/2009 & PM/UM 2008/2009 Ana Cristina Brandão & Carla Maria Menezes

Figura 4 - Plano Diário de Aula (exemplo)

O preenchimento deste Plano no início de cada aula implicava sempre uns minutos a menos dedicados à prossecução das tarefas linguísticas. Somando a estes os minutos necessários para a organização dos materiais e equipamentos, a aula ficava inicialmente reduzida em cerca de quinze minutos. Em diálogo com os alunos, expressei esta preocupação, alertando para a necessidade de termos de encontrar uma solução viável para o problema. A solução que utilizámos até ao final do ano lectivo foi apresentada por um aluno: o plano de aula passou a ser preenchido nos cinco minutos finais da aula. Foi a solução ideal por dois motivos: como tinham um período de tempo limitado para o preenchimento do Plano, por terem de sair para apanharem o transporte público, não se dispersavam e cumpriam a tarefa sem distrações; como sabiam com antecedência o que iriam trabalhar na aula seguinte, podiam fazer o plano de necessidades de materiais e avisar-me do que precisavam, evitando assim que eu transportasse materiais em excesso.

Os Planos foram extremamente bem recebidos pela turma, que se mostrou bastante motivada para o seu preenchimento, colocando questões relativas à linguagem presente no formulário entregue e, sempre que necessário, pedindo esclarecimentos quanto ao seu preenchimento, principalmente no final da apresentação do Plano Individual de Trabalho, altura em que me disponibilizei para responder às suas questões/dúvidas.

As questões colocadas evidenciaram um comprometimento com a tarefa, uma vez que se prendiam com aspectos organizacionais/logísticos importantes, como por exemplo a exequibilidade da prática do *listening* na sala de aula e a possibilidade de se alterarem alguns aspectos do plano, se assim entendessem. Todas as decisões relativas a estes aspectos/questões foram tomadas em conjunto pela turma, a quem procurei devolver a palavra.

A *Sintonia de Interesses* foi entregue nesta aula, que tinha por metas investigativas recolher informação sobre várias vertentes: práticas de organização e planeamento dos alunos; práticas pessoais de negociação; prossecução dos objectivos centrais deste projecto e que tinha por objectivos:

1. Analisar as características dos sujeitos em situação de aprendizagem, designadamente a organização dos saberes e tarefas.
2. Compreender os processos metacognitivos implicados no processo de organização de saberes e tarefas.
3. Facilitar/monitorizar a auto regulação de organização de tarefas de aprendizagem
4. Identificar dificuldades/constrangimentos à auto-regulação das tarefas através do Plano de Trabalho
5. Analisar as práticas de negociação de sentidos da professora - explicitação/apoio à aplicação e utilização do Plano pelos alunos

A assistir encontrava-se a Daniela, com quem trabalhei colaborativamente na construção da Grelha de Observação apresentada na Figura 5 mas que fez registos de observação diferentes, mais coincidentes com os seus objectivos de investigação.

Esta Grelha serviu de apoio à recolha de informação e reflexão sobre a fase inicial da implementação dos Planos Individuais de Trabalho (*PIT*). A primeira parte foi organizada de forma a ser de fácil e rápido preenchimento, evitando possíveis esquecimentos de informação que poderiam ocorrer uma vez que se tratava de recolher a informação enquanto conversava com os alunos, explicando o que pretendia trabalhar com eles e respondendo às questões que iam surgindo. Tinha somente que colocar um *tick* ou uma cruz na coluna da direita, conforme acreditasse que cada objectivo tinha sido alcançado ou não. Nas linhas a lilás encontram-se os objectivos da tese, ao encontro dos quais se pretendia ir os objectivos estabelecidos para a observação. As reflexões que se seguem à grelha foram escritas posteriormente à aula, em dois momentos diferentes.

Relembro que, neste momento, nos encontrávamos a iniciar o 2º Módulo, composto por 32 tempos de 45 minutos. No total, foram analisados os dados recolhidos neste e no 3º Módulo, se bem que tivesse continuado a aplicar a metodologia até ao final do ano, e tenha intenções de continuar este trabalho no ano lectivo de 2009/2010, com a mesma turma.


ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

Curso Profissional de Gestão de Sistema Informáticos

Observação da 1ª aula de aplicação de Plano de Trabalho


| | |
|-------|------------|
| Data: | 14/11/2008 |
|-------|------------|

| | |
|---|-----|
| 1. Construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia. | |
| 3. Compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem. | |
| Objectivos da actividade face aos objectivos 1 e 3 do Projecto de tese | √ X |
| Analisar as características dos sujeitos em situação de aprendizagem, designadamente a organização dos saberes e tarefas. | √ |
| Compreender os processos metacognitivos implicados no processo de organização de saberes e tarefas. | √ |
| Facilitar/monitorizar a auto regulação de organização de tarefas de aprendizagem | √ |

| | |
|--|-----|
| 2. Compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino. | |
| Objectivos da actividade face ao objectivo 2 do Projecto de tese | √ X |
| Analisar as práticas de negociação de sentidos da professora - explicitação/apoio à aplicação e utilização do Plano pelos alunos | √ |

| | |
|---|-----|
| 4. Compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento) | |
| Objectivos da actividade face ao objectivo 4 do Projecto de tese | √ X |
| Identificar dificuldades/constrangimentos à auto-regulação das tarefas através do Plano de Trabalho | √ |

| | |
|--|---|
| Reflexão: Se respondeu X , porquê (problemas, dificuldades... dos alunos ou da professora)? | |
| PROFESSORA | ALUNOS |
| (movimentação na sala para poder responder a todas as solicitações) | (Algumas dificuldades a nível da atenção: formulação da mesma questão em alturas diferentes da aula. Algumas dificuldades a nível da linguagem/estrutura do Plano: preencher o quê, onde a partir de que documento.) |

| |
|--|
| Reflexão: Houve episódios ou incidentes críticos dignos de registo? Se sim, quais? |
| Não ocorreram quaisquer incidentes críticos. |

| |
|--|
| Reflexão Final |
| Os alunos estavam bastante confiantes e atentos. Conseguiram manter os níveis de ruído abaixo do que lhes é habitual: trata-se de uma turma grande de rapazes que se dão muito bem entre si. Ouviram todas as explicações sobre o plano de forma atenta e mostraram-se ansiosos em começar a preenchê-lo. Aparentam ter percebido bem a lógica da organização do Plano e rapidamente seleccionaram - na ficha de informação do Módulo que estávamos a iniciar (Módulo 2: um mundo de muitas línguas) - os objectivos e conteúdos que pretendem trabalhar nestas próximas aulas. Um aluno levantou a questão da duração do Plano e se este poderia ser para 3 ou 4 semanas. Procurei levá-los a reflectir sobre esse aspecto, questionando-o sobre as vantagens e dificuldades de implementar um Plano de trabalho de mais longo prazo, e procurando fazer com que entendessem que um plano mais curto é mais fácil de organizar, cumprir, e avaliar. Num período de tempo mais curto, pelo menos por agora, enquanto ainda não estão habituados a este método, ser-lhes-ia mais cómodo e fácil regular as aprendizagens. |

No final do preenchimento do Plano quiseram começar de imediato a trabalhar, e quando lhes apresentei o plano diário e lhes expliquei de que se tratava e para que o preencheriam, mostraram rapidamente, mais uma vez, que percebiam a razão de o fazerem. Partiu de um dos alunos a sugestão de preencherem esse plano diário no final de cada aula - em preparação da aula seguinte -, uma vez que isso lhes permitiria, por um lado, organizarem melhor os seus trabalhos, e saberem, com alguma antecedência e tempo o que vão trabalhar na aula seguinte e, por outro lado, me possibilitaria trazer materiais para cada um (ou cada grupo), face aos seus interesses e necessidades. Esta proposta foi aceite pela turma e no final da aula todos se foram aproximando para que eu registasse os materiais que queriam. Achei óptimo que a ideia partisse deles: mostra atenção, vontade de participar, iniciativa e capacidade de organização e regulação de planeamento. E era algo que não me tinha ocorrido. Aqui está um óptimo exemplo das vantagens da partilha de responsabilidades: eles podem lembrar-se de pormenores que nos escapam e que são muitas vezes muito importantes para o bom funcionamento da aula. Mostra ainda vontade de assumirem a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Neste momento, o objectivo de os levar a reflectir sobre e a praticar a auto-regulação da organização de tarefas foi cumprido, sem constrangimentos notórios, nem dificuldades. Penso ter conseguido levar a cabo a explicitação/apoio à aplicação e utilização do Plano pelos alunos, facilitado e monitorizado a auto-regulação da organização de tarefas de aprendizagem de forma positiva, se bem que tenha sentido algumas dificuldades a nível de movimentação na sala de aula, a fim de atender a todas as solicitações.

Foi assim possível analisar as características dos sujeitos em situação de aprendizagem, designadamente a organização dos saberes e tarefas, e compreender os processos metacognitivos implicados no processo de organização de saberes e tarefas pela sua participação intensa na construção do seu plano de trabalho, que foi ainda mais positiva devido à recolha e organização de possíveis grupos de trabalho por áreas de interesse (*Sintonia de Interesses* - informação recolhida na 1ª questão do questionário Reflexão Estratégica). Ao terem acesso aos nomes dos colegas com os mesmos interesses, puderam organizar as tarefas de modo mais ordeiro, tendo-se assim minimizado o ruído causado pela procura desestruturada de parceiros. Esta recolha de interesses e subsequente apresentação em grelha também permitiu que os alunos visualizassem as suas escolhas, o que levou a uma melhor percepção das intenções assinaladas e a que alguns as quisessem reformular. Quando questionados sobre os motivos para tal mudança, uns disseram que se tinham enganado, outros que afinal “não era bem aquilo que queriam fazer” e um aluno afirmou que havia outras “coisas” que tinha que aprender primeiro, antes de tentar algo tão complicado (tinha escolhido a escrita como área a trabalhar este ano). Tenho que estar atenta a estas alterações, para que não se tornem constantes, o que poderia indicar falta de força de vontade ou de sentido de responsabilidade (“é difícil, vou mudar”). Contudo, penso que estas atitudes mostram uma capacidade de auto-crítica e auto-regulação de necessidades e alguma capacidade de reformulação de planeamento, que penso serem muito importantes neste processo.

Reflexão sobre a Reflexão (25/11/2008)

Neste momento, estamos na 4ª aula de implementação dos Planos de Trabalho. É complicado manter a situação controlada: dar atenção a todos os que dela precisam ainda, ajudar com os materiais, actividades e estratégias diferentes em utilização na sala, regular o comportamento, ruído, distração... são adolescentes. Rapazes. Dão-se bem. É muito fácil deslizarem para a distração.

Em duas aulas houve alunos que se esqueceram dos seus planos. Resultado: não trabalharam tão bem. Procuraram juntar-se a outros alunos, mas já não cumpriram o plano diário. Nem sequer o Plano de Trabalho, porque não se lembravam do que tinham escrito. Chamei à atenção, claro, porque estas atitudes mostram falta de responsabilização e algum desinteresse. Senti necessidade de assumir uma posição ambivalente: registei estes alunos como não tendo cumprido - sinto ser

importante não descurar essa parte das minhas responsabilidades: estão a treinar a autodirecção, a tomada de decisões e a auto-regulação de tarefas, mas trata-se de uma partilha e eu não posso divorciar-me do meu papel de guia. Devo orientá-los, firmemente se necessário, para que se mantenham no caminho traçado. É muito difícil para mim não controlar tudo o tempo. Mais difícil do que pensava inicialmente. Mas se vejo estas atitudes menos positivas da parte de alguns, tenho que me fixar no facto de mesmo estes terem mostrado trabalho noutras aulas, e, principalmente, no facto de que os outros, a maioria, estarão a trabalhar de forma extremamente positiva e que, neste momento, tenho uma sala onde cada um trabalha aquilo que realmente pensa precisar. E o melhor é que eu - como professora deles - concordo com as suas escolhas. Mostram mais capacidade de auto-avaliação de conhecimentos do que eu pensava possível inicialmente, mostram capacidade de reformulação de objectivos, quando, tendo escolhido algo demasiado ambicioso, dão a volta e regressam ao ponto de partida, discutindo comigo que precisam de começar por algo mais simples, porque não estão a entender nada. E vejo grupos a surgir e a desmembrar-se de acordo com as intenções de cada um, vejo motivação, interesse, vejo alunos que não falavam em Inglês a fazê-lo entre si, vejo alunos a, finalmente, saberem onde se coloca o sujeito da frase e que tempo verbal têm que colocar naquela situação...

Mas antevejo uma situação que neste momento não sei se é de todo positiva, na conjuntura escolar: as diferenças de competência linguística destes alunos vão tornar-se mais evidentes (antes de, possivelmente, se começarem a esbater). Depois desta experiência, não sei se será possível estes alunos voltarem ao sistema transmissivo anterior, e ao esquema de aula na qual toda a gente trabalha a mesma matéria, mesmo que dela não precise ou necessite de algo antes de poder compreender aquilo que a professora está a leccionar naquele momento.

Alas, it is all a bit overwhelming at the moment.

PM/UM 2008/2009

Carla Menezes

Figura 5 - Registo de Observação - 1ª Aula de Implementação do PIT

Nas quatro aulas seguintes ao preenchimento do primeiro PIT, os alunos puseram-no em prática através do cumprimento dos Planos Diários. As aulas decorreram sem grandes problemas, tendo os alunos aderido às tarefas com entusiasmo. A escolha e utilização de materiais foram coerentes com o que haviam planeado, e, se bem que com hesitações - indicativas de falta de familiaridade com o método -, os alunos empenharam-se nos trabalhos, limitando os pedidos de apoio à resolução de dúvidas de utilização de fichas e materiais.

Notou-se uma homogeneidade na escolha de conteúdos a trabalhar nesta fase inicial: gramática. A maior parte dos alunos esclareceu, quando questionadas as suas escolhas, que era aí que sentia maiores dificuldades e que precisavam primeiro de aprender a construir as frases e aprender os verbos antes de se envolverem em tarefas mais complicadas como ler e escrever. Tentei levá-los a perceber que as

competências estão interligadas e que para comunicarem não basta terem bons conhecimentos gramaticais: importa a sua aplicação em contexto. Para tal teriam que ler, escrever e falar, mas grande parte deles recusou-se a fazê-lo. Uma vez que era importante que fossem eles a descobrir como organizar o seu trabalho para assegurarem o desenvolvimento das suas competências, não voltei a questionar as suas escolhas, mas fui encorajando a leitura e a escrita sempre que possível, evitando levar tantos materiais de gramática e oferecendo mais livros de texto e CDs. Lentamente, alguns dos alunos começaram a aceitar algumas sugestões de leitura, descobrindo o prazer de perceber que conseguiam ler e compreender um livro em Inglês. Os alunos com mais conhecimentos leram livros de maior complexidade linguística, viram filmes sem legendas, e o LR seguiu o seu próprio percurso, combinado comigo anteriormente. Com um nível de competência linguística acima da média dos dias de hoje, o LR seria considerado um aluno excelente em qualquer turma de nível de aprendizagem 6, 7 ou até mesmo 8. Numa turma em que se exige o nível 3, este aluno estava a definhar. A minha intenção inicial era permitir-lhe fazer todos os Módulos dos dois anos do Curso e depois dedicar o tempo remanescente das minhas aulas a tarefas de outras disciplinas. Como tal não foi possível, devido a impedimentos legais relacionados com o Regulamento para os Cursos Profissionais a nível Ministerial, impunha-se que trabalhasse com ele de modo diferente, de forma a levá-lo a desenvolver ainda mais as suas competências e a evitar o desinteresse decorrente de ter que frequentar aulas que não lhe ofereciam qualquer desafio em termos de aprendizagem.

Num momento inicial, considerei a hipótese de lhe propor que me auxiliasse na monitorização e acompanhamento dos colegas. Não o fiz por dois motivos: seria injusto para o aluno ter que assumir um papel que não estava previsto e porque ele também tinha o direito de aprender, tal como os seus colegas. A solução que lhe propus, e que ele acolheu, primeiro com uma certa hesitação e depois com entusiasmo, foi a preparação, em auto-gestão, para a realização do exame FCE (First Certificate of English) da Cambridge University. Depois de lhe explicar as possíveis vantagens profissionais deste certificado, em termos de enriquecimento de currículo e consequente abertura a posições em firmas internacionais que, cada vez mais,

exigem bons conhecimentos de Língua Inglesa, começámos, em conjunto, e com a autorização dos seus pais, a elaborar um plano de trabalho, no qual ele teria de incluir tarefas para desenvolver as quatro competências de compreensão e produção. Este foi, sem dúvida, o aluno que funcionou todo o ano lectivo em auto-gestão completa. Era ele quem determinava a competência a trabalhar em cada aula, pedindo-me os materiais apropriados para o poder fazer. Não quis preencher qualquer *PIT* ou Plano de aula, dizendo que não era necessário, porque “sabia o que tinha que fazer”. Fazia, contudo, reflexões, tal como os outros, nas quais deixava antever a opinião de que esta metodologia exigia muita auto-disciplina por parte dos alunos ou estes poderiam “perder o rumo”, devido ao ruído que se criava às vezes na sala de aula e também à tendência natural de se distraírem.

Durante as primeiras aulas de aplicação do *PIT*, os alunos evidenciaram o hábito, comum a muitos alunos e típico de uma pedagogia da dependência (Vieira, 1998: 38), de esperar que o professor lhes diga muito claramente o que “tem que fazer naquele exercício”, muitas vezes nem se preocupando em ler as instruções ou lendo-as mas não fazendo qualquer esforço para as perceber. Foi necessário interromper de vez em quando os trabalhos para chamar a atenção para este facto, e alertá-los para o facto de não deverem esperar que lhes desse as respostas - o objectivo era que eles fossem capazes, gradualmente, de estudar e aprender sozinhos, de realizar uma determinada tarefa independentemente da presença ou ausência de um professor na sala de aula. Como observou a Daniela logo na primeira aula de implementação do PIT, o meu papel era guiar a aprendizagem sem a dirigir totalmente:

“Quando solicitada a professora procurou devolver a questão ao aluno, levando-o a decidir por si só; colocou novas questões; deu pistas, sugestões, ideias; apresentou outras possibilidades e questionou o aluno sobre elas; antecipou constrangimentos e dificuldades e questionou os alunos sobre como os iriam ultrapassar; deu reforços positivos às atitudes e escolhas dos alunos e, por fim, reforçou constantemente que os alunos não têm de fazer isto ou aquilo, mas que podem fazer isto ou aquilo. Portanto, a professora limitou-se a explicar/clarificar aspectos da operacionalização do PIT, contribuindo assim para que os alunos percebessem os contornos das várias escolhas.” (Extracto da Grelha de Observação - colega Daniela Silva)

Esta foi uma das aprendizagens mais difíceis para alguns, que logo na primeira reflexão rejeitaram a metodologia, como é o caso do JCM:

“(...) I think that was positive but I don’t like this method.” (Extracto da reflexão de Dezembro do aluno MC)

“(...) não tem resultado muito porque eu não sei praticamente nada e preciso que a stora me explique a matéria.” (Extracto da reflexão de Dezembro do aluno JCM)

O MC é um aluno com competências linguísticas razoáveis, para quem o método tradicional é apelativo porque, nas suas palavras, “dá menos trabalho”. Num contexto educativo tradicional, este aluno faria as tarefas indicadas pelo professor em cada aula, e responderia a um ou dois testes de estrutura fixa, em datas marcadas pelo professor, não exigindo de si mesmo qualquer esforço real. Seria um aluno que pouco ou nada progrediria em termos linguísticos, uma vez que as tarefas (quase sempre baseadas num manual e em exercícios estandardizados de treino de competências) não lhe ofereceriam um desafio suficiente para o forçar a avançar.

O segundo testemunho, do aluno JCM ilustra bem o afastamento existente entre o aluno, o objecto de estudo e o processo de aprendizagem, referido por Vieira (1998). O aluno mostra atitudes de convicção de incapacidade e de falta de auto-confiança (“não sei praticamente nada”); de enorme dependência da professora (“preciso que a stora me explique a matéria”), com a consequente demissão da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem e sobrevalorização do papel da professora na sua formação. Deixa adivinhar atitudes de resistência à mudança e incapacidade de adaptação a novas práticas, revelando uma incapacidade de aprender a aprender e parecendo, deliberadamente, escolher não exercer a sua autonomia. Esta resistência inibe a motivação, aspecto central da autodirecção.

Com o decorrer dos trabalhos, foi desenvolvendo mais competências, o que promoveu a sua auto-confiança. Aos poucos, foi planeando as suas tarefas para conseguir ultrapassar as dificuldades que sentia, mostrando uma capacidade bastante razoável de auto-avaliação e regulação de aprendizagens. Na reflexão de

Janeiro este aluno expressava alguma satisfação com o seu progresso, dizendo que “para melhorar daqui em diante preciso de praticar mais exercícios em casa. Apesar de não cumprir o plano já aprendi Inglês”, mostrando simultaneamente a percepção da importância da continuidade do estudo em casa: a aprendizagem não pára quando a campainha toca para sair da sala. De realçar que em nenhuma ocasião foram marcados trabalhos de casa, cabendo aos alunos a decisão de os fazerem ou não. Foram vários os que optaram por planejar tarefas para casa, pedindo-me, inclusive, materiais emprestados.

Recorrendo às dimensões da autonomia apresentadas por Vieira (op. cit.: 39), reorganizadas na Figura 6, diria que a motivação é a locomotiva à qual estão emparelhadas todas as outras carruagens - (in)dependência face ao professor, comunicação, organização da aprendizagem e sistema apreciativo dos sujeitos -, que lhe emprestam força não pela existência de motor próprio mas pela força do embalo inicial criado pela locomotiva principal. Passados os momentos iniciais de esforço maior, aí sim, poderão transformar-se num pêndulo de movimento perpétuo, de alimento anímico contínuo. Sem aquele primeiro impulso, de grande exigência a nível pessoal para o aluno, dificilmente se dá qualquer transformação.

Foi a este impulso que alguns dos alunos resistiram inicialmente, com consequências desanimadoras para a sua aprendizagem. O esquema da Figura 6, construído a partir da descrição que Vieira (idem) apresenta dessas dimensões enquanto componentes da autonomia, ilustra o ponto nevrálgico da questão: sem motivação (intrínseca e extrínseca) nenhum dos outros factores de aprendizagem terá força suficiente para garantir resultados de aprendizagem satisfatórios e suficientemente animadores: o movimento inicial é forçosamente do interior para o exterior e parte da vontade do sujeito em progredir e em transformar as suas práticas: “Teachers open the door, but you must enter by yourself” (provérbio chinês cit. por Costa e Kallick, 2004: 98).

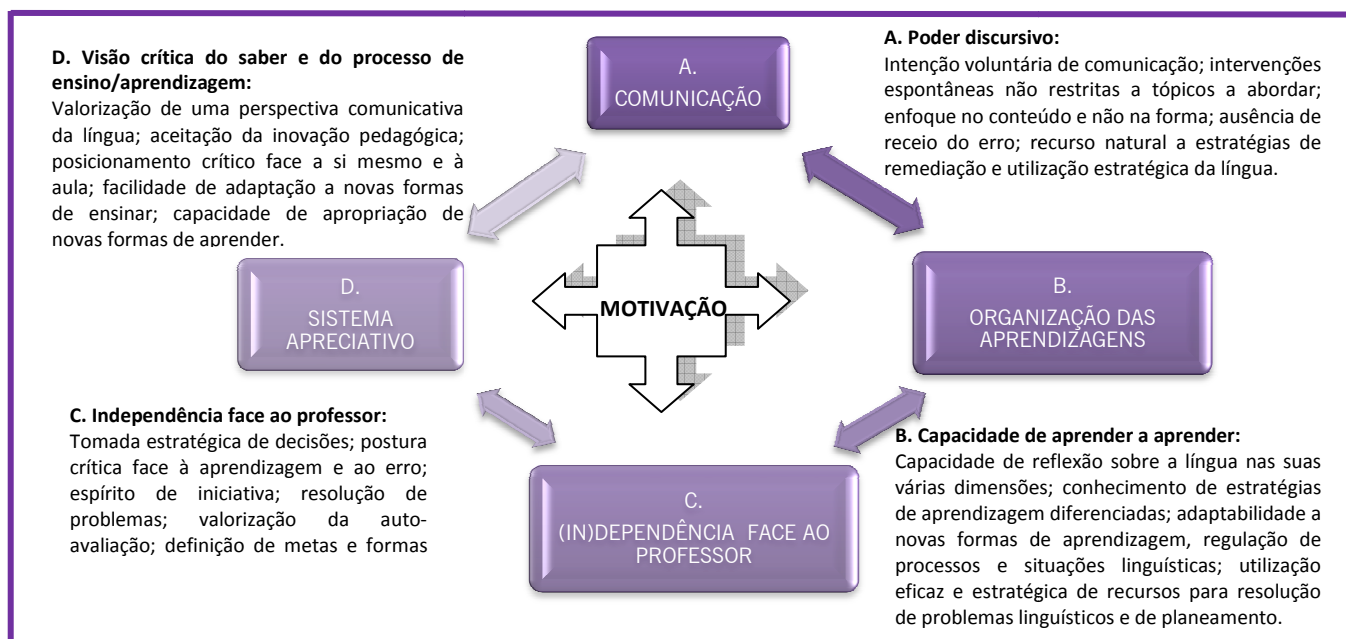


Figura 6 - Factores de aprendizagem para a autonomia

Esta primeira análise coincidiu com o final do primeiro conjunto de 4 aulas (Plano Diário), e, conseqüentemente, era ainda muito cedo para concluir que o método funcionava. Contudo, as percepções da maior parte dos alunos nos registos reflexivos relativos ao Módulo 2 foram muito positivas: “estou mais interessado em conhecer algo do qual não tenho bases”; “as aulas estão a ser boas, não são uma seca (...) pode cativar para aprender” (TM); “I like this method because the things stay more rapid¹⁶ (JFI)”; “tu very more interessado do que no ano passado¹⁷”; “estou (...) a cumprir com o plano de aula e estou a ficar motivado” (PE).

Alguns alunos mostraram já alguma capacidade crítica em relação ao método em si, em termos de vantagens e desvantagens, e revelaram ter realmente reflectido sobre o trabalho a ser desenrolado: “este novo método de trabalho poderá facilitar o nosso modo de aprendizagem, porque estudamos a matéria que queremos e se

¹⁶ Este aluno decidiu que iria aproveitar todas as oportunidades para treinar a escrita, uma vez que este era o seu objectivo central para este ano. Apesar de no início do ano lectivo ter expressado a sua relutância em escrever, porque dava muitos erros, aderiu ao projecto com vontade de ultrapassar as suas dificuldades. Daí redigir as reflexões em Inglês.

¹⁷ O JN perguntou se podia misturar as línguas Portuguesa e Inglesa, “porque assim pratico mais, mas como sei pouco ponho só algumas palavras”.

gostarmos da matéria que estamos a trabalhar penso que é mais fácil aprendermos porque é uma coisa interessante para nós” (JFE); “gosto mais das aulas de Inglês com isto dos planos, porque assim nós podemos escolher as coisas que quisermos ou as que temos mais dificuldade (...) gosto de ser eu a escolher a matéria” (LF). O JS revelou grande segurança e confiança nas suas capacidades, escrevendo: “este método de trabalho é trabalhoso mas penso que seja eficaz. Acho que devemos continuar com o que fazemos. Quero apostar no meu trabalho até me ser provado o contrário”¹⁸.

Exemplo claro de auto-regulação de aprendizagens é a reflexão do JPF. Este aluno tem enormes lacunas a nível dos requisitos essenciais à comunicação em Língua Inglesa. Não é capaz de compreender ou elaborar uma frase simples, não identifica o sujeito ou verbo da frase, não reconhece pronomes nem determinantes, não conhece qualquer palavra de ligação. Contudo, foi capaz de reflectir sobre a sua aprendizagem, avaliar o seu plano de trabalho, reorganizar as suas metas e balizar o valor de novas práticas pedagógicas:

“Cometi um erro quando escolhi as tarefas a realizar nas aulas. Apesar dos temas que escolhi serem relativamente fáceis, eu não consegui cumprir o plano a que me propus, pois não tenho bases nenhuma e assim torna-se complicado abordar qualquer tema. Contudo, acho que nas últimas aulas¹⁹, em que traduzi frases básicas, aprendi mais do que nos restantes 6 anos de Inglês que já tive. Em relação ao método de aprendizagem (...) penso que está e continuará a ser bastante rentável, pois (...) os alunos escolhem (...) aquilo que querem (...) trabalhar nas aulas, o que de certa forma é um incentivo para que (...) trabalhem. (reflexão de Dezembro sobre o *PIT* do Módulo 2)”

No decorrer das aulas instituíram-se rotinas de trabalho, onde se incluía o preenchimento do plano para a aula seguinte e a identificação de necessidades de

¹⁸ O JS é um aluno com competências linguísticas acima da média da turma. Tal como o MC e o PC, começou por mostrar alguma relutância em fazer mais do que o mínimo exigido, mas pouco tempo depois de iniciar o seu 2º plano (quatro aulas seguintes) pareceu descobrir o quanto gostava de escrever em Inglês e quanta liberdade este método lhe dava para treinar esta competência.

¹⁹ O aluno formulou um novo plano de trabalho após tomar consciência de que havia sido demasiado ambicioso no primeiro.

materiais. Os alunos organizavam-se em pares ou grupos de acordo com as suas preferências e planos. Houve sempre alunos que preferiram trabalhar sozinhos. Quando questionados sobre essa opção, todos a defenderam como estratégia contra a distração.

Este foi realmente um dos grandes constrangimentos ao projecto: a linha que separa o caos da liberdade de expressão e decisão pode tornar-se muito ténue - nem a tradição de comportamento desviante na ausência de controlo se perde, nem o hábito de auto-responsabilização se ganha de um momento para o outro:

"Hoje foi muito complicado, (ah, que vontade de...) Como é que é possível trabalhar assim se eles não querem? Está tão enraizado neles que ter um pouco mais de liberdade na sala significa fazerem o que querem que há dias em que isto é um caos. Como fazer com que percebam que com essa liberdade vem maior responsabilidade? Conversar não chega... Já lhes disse. Também já viram isso na prática, quando por descaso deixaram passar prazos e não cumpriram planos... Como mantenho motivados alunos que o que querem é não fazer nada? Tem que ser através do hábito, do interiorizar de novas rotinas. Mas deviam ser todos os professores a trabalhar assim, para que os resultados se vissem... Tenho que pensar melhor nisto. Como vou fazer? Que lhes digo para os manter comigo? (cansaço)" (Extracto do Diário de Investigação)

Houve aulas de maior confusão, em que o sentimento preponderante era de frustração e desânimo, e nas quais parecia que nada se aprendia excepto como não se deveria trabalhar: alunos que se esqueciam dos seus planos de trabalho, alunos que não tinham feito os seus planos de necessidades e que, conseqüentemente, não tinham os materiais de que necessitavam para cumprir o que tinham planeado para aquela aula, alunos que tinham deixado o trabalho iniciado na aula anterior em casa, ficando assim impedidos de continuar o que estavam a fazer, alunos que, nesse dia, rejeitavam toda e qualquer sugestão, e se mostravam convictos da sua vontade de não trabalhar.

Corno (2001) explora este aspecto no seu texto, ao apresentar o conceito de volição e a sua relevância na aprendizagem autodirigida. Segundo a autora, o aluno é constantemente confrontado com distrações numa sala de aula, de natureza

interna (o seu interesse por uma determinada tarefa esmorece ou ele sente-se incapaz de ultrapassar um dado obstáculo, por exemplo) ou externa (como por exemplo, ser solicitado por colegas, ser perturbado pelo ruído de colegas a trabalhar em grupo ao seu lado, ou pela movimentação na sala, não lhe agradar um comentário do professor ou de um colega sobre o seu trabalho, a sua atenção estar dividida). A capacidade para manter a concentração face a estes distractores, para que as suas intenções iniciais de trabalho e esforço não se esbatam, é uma aptidão fundamentalmente volitiva. A volição difere da motivação no sentido em que lhe é, de certa forma, posterior:

"(...) motivational processes promote an intention to learn or to carry out a task, mediating the formation of decisions about work. Volitional processes protect the intention to learn from competing action tendencies and other potential distractions, mediating the enactment of decisions about work." (Corno, op. cit.: 194).

Estas foram as aulas mais complicadas, por me sentir incapaz de responder a estas situações. Tendo uma tendência para ser bastante directiva, foi necessária a descoberta de posturas mais tolerantes que, sem permitir a total desregulação da sala e dos trabalhos, não levasse à sua paragem total. Estes alunos, tal como muitos outros, aparentam não ter, em muitas ocasiões, vontade de aprender se tal implicar um determinado esforço. Pequenas contrariedades são, frequentemente, motivo suficiente para desistir da tarefa, quase sempre recorrendo à fossilizada afirmação: "não tenho bases... isto é muito difícil". O controlo da atenção e das emoções, o controlo da motivação e a atribuição de incentivos, que Corno explora como categorias e estratégias de controlo volitivo (ver Quadro 7), parecem-me particularmente pertinentes neste contexto, principalmente por poderem ser desenvolvidas logo desde os primeiros anos de formação, tanto em ambiente familiar como escolar.

| | |
|---|--|
| I. Covert processes of self-control | |
| A. Control of cognition | |
| 1. Attention control | |
| 2. Encoding control | |
| 3. Information-processing control | |
| B. Emotion control | |
| C. Motivation control | |
| 1. Incentive escalation | |
| 2. Attribution | |
| 3. Instruction | |
| II. Overt processes of self-control: Environmental control | |
| A. Control of the task situation | |
| 1. Task control | |
| 2. Setting control | |
| B. Control of others in the task setting | |
| 1. Peer control | |
| 2. Teacher control | |

Quadro 7 - Categorias de controlo volitivo e estratégias específicas de controlo volitivo (Corno, 2001)

Procurei, em consequência dos problemas sentidos, formas estratégicas de negociação de comportamentos e atitudes que impossibilitassem tomadas de posição mais rígidas, mas de mais rápidos resultados, tomadas anteriormente. Enquanto implementadora de um projecto de autodirecção, cabia-me a mim encontrar e proporcionar meios e condições para que os alunos se motivassem: "When external control is rejected, the problem becomes that of finding the factors of control that are inherent within [the learning] experience" (Dewey, cit. por Latta et al., 2007).

Não se depreende deste poder partilhado uma liberdade total, mas antes responsabilidade e cooperação exercidas pelo bem comum. Shor (1992: 16) advoga que "the learning process is negotiated, requiring leadership by the teacher and mutual teacher-student authority". O processo de aprendizagem é orientado para os interesses do aluno, possibilitando assim a satisfação da sua curiosidade e vontade de conhecer - "People begin life as motivated learners, not as passive beings" (op. cit.: 17). Cabe à escola dar continuidade a este papel e não alterá-lo.

Acabei por usar formas de controlo emocionais, ou seja, em cada aula foi intencionalmente introduzido um período de reflexão sobre atitudes e valores que,

não estando directamente relacionado com o projecto, o facilitava, uma vez que o seu sucesso e, conseqüentemente, o sucesso do processo de aprendizagem autodirigida destes alunos, dependia de o grupo aprender a conviver com regras que aparentavam estar ausentes. Importava levar os alunos a reflectir sobre valores como o respeito pelo trabalho do outro, a responsabilização pelas próprias falhas, o cumprimento de planos e calendarizações. Tratava-se de jovens que entrariam no mundo do trabalho dentro de dois anos, onde lhes será exigido que cumpram, sob pena de perderem o lugar de estágio ou emprego. São valências essenciais à sua formação geral, que importa também desenvolver quando se pretende formar indivíduos verdadeiramente autónomos.

Os problemas referidos foram sendo progressivamente colmatados. Maioritariamente, as aulas decorreram de forma tranquila, se bem que com constantes solicitações da parte dos alunos para resolver problemas logísticos de planeamento de necessidades, para resolver dúvidas em relação a determinada matéria, ou ainda para pedir uma sugestão. Nalgumas aulas, houve ocasiões de partilha de informação de grupo para grupo, em que os alunos se levantavam, de forma relativamente ordeira, e conversavam com os colegas sobre o que estavam a fazer, comentando os seus trabalhos e pedindo opiniões. Houve também ocasiões em que eram os alunos a trazer o seu próprio material, sem recorrerem ao “banco de recursos” disponível, alertando-me para esse facto com antecedência. Fui observando mudanças na postura dos alunos face à aprendizagem:

“Hoje o AF disse-me que para a próxima aula não precisava dos meus materiais, porque pretendia trazer umas fichas que tinha em casa. Fiquei uns segundos sem reacção, porque o A é um aluno bastante dependente. Será que finalmente mostra alguma iniciativa? Recreei mostrar insegurança. Nestas alturas tenho que confiar neles. Dei por mim a reflectir sobre as alterações de comportamento que, apesar de pequenas, se podem ver em alguns deles: esta de trazer o seu material, o facto de na última aula terem conseguido trabalhar de forma tão sossegada, o M, que está tão contra esta metodologia a dizer querer ler um livro para adquirir mais vocabulário...” (Extracto do Diário de Investigação)

As parcerias foram continuamente reestruturadas, também de forma muito natural, de acordo com os interesses e trabalhos a realizar. Alguns instantes bastavam para que o par ou grupo se formasse e houvesse entendimento em relação a esse aspecto. Não ocorreu qualquer episódio de ruptura durante a concretização dos trabalhos entre os alunos, que sempre conseguiram pautar o seu relacionamento interpessoal e pelo respeito mútuo.

Em algumas ocasiões, alguns alunos mostraram vontade de alterarem o seu Plano de Trabalho. Nessas alturas, foi-lhes proposto que preenchessem novo plano ou que corrigissem o anterior. Como condição para essa reformulação, esteve sempre um diálogo de esclarecimento dos motivos que os levavam a essa decisão, de forma a garantir que não se tratava de uma situação de fuga às dificuldades, mas sim de uma opção reflectida, resultante de determinadas aprendizagens entretanto feitas ou apetências descobertas:

“O P veio ter comigo perguntando-me se podia mudar o *PIT*. O meu primeiro instinto foi dizer que não: parecia-me que ele estava a esquivar-se a completar o que tinha planificado e queria fazer algo mais fácil. Mas enquanto olhava para ele em silêncio, pensei ‘Porque não?’ e perguntei-lhe porque é que ele o queria fazer. Ele disse-me que tinha planificado só gramática, e dentro da gramática, só tempos verbais, e que como já os entendia melhor queria passar a outra coisa. Queria tentar as fichas de leitura. E eu pensei ‘Viste? Ainda bem que te calaste.’ Nessa altura, ensinada que tinha sido por ele, disse que sim, que claro que podia reformular o Plano e que estava orgulhosa dele por querer ir mais longe.” (Extracto do Diário de Investigação)

Aproximando-se o final do tempo dedicado ao Módulo 2, era necessário proceder-se às reflexões finais sobre o trabalho realizado. Como guia para essa reflexão, os alunos tinham as questões da quadrícula final do Plano Individual de Trabalho preenchido no início do Módulo: *Conseguir cumprir globalmente o plano traçado? Se não consegui, porquê? Onde senti mais dificuldades? Consegui resolvê-las? Como? O que preciso de melhorar daqui em diante? Como posso fazê-lo?*

Na globalidade, as suas reflexões delineiam uma avaliação bastante positiva dos trabalhos. Somente dois alunos afirmaram não terem cumprido o plano traçado, ambos

apresentando como motivo o facto de terem sido demasiado ambiciosos na sua planificação inicial. Dos restantes, nem todos cumpriram as suas planificações integralmente, mas afirmaram estar razoavelmente satisfeitos com os trabalhos realizados.

O Quadro 8 sintetiza a análise dos registos reflexivos dos alunos no final do módulo 2, nas quatro dimensões apresentadas na Figura 6:

| (In)dependência | Comunicação | Organização da aprendizagem | Sistema apreciativo |
|--|--|---|---|
| Demissão da responsabilidade na tomada de decisões (3 alunos). | Melhoria significativa a nível das competências comunicativas (10 alunos). | Dificuldade na gestão dos tempos (6 alunos). | Posicionamento crítico face à aula (4 alunos). |
| | | Dificuldade de concentração na tarefa a realizar/dispersão (10 alunos). | Adaptação a novas formas de aprender e ser avaliado (5 alunos). |
| | Melhoria a nível das estruturas gramaticais (4 alunos). | Dificuldade de planeamento de necessidades (5 alunos). | |
| | | Dificuldade de gestão de parcerias (2 alunos). | |
| | | Indicação de novos objectivos (4 alunos). | |

Quadro 8 - Avaliação do processo - percepções dos alunos

Knowles descreve a aprendizagem autodirigida como um "process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies and evaluating learning outcomes" (cit. por Vieira, 1998: 46). Zimmerman (1998: 3) e Rosário et al. (2004: 137) apresentam processos circulares semelhantes, onde se contemplam - de forma directa ou indirecta - as fases descritas na Figura 7, pelas quais estes alunos passaram no âmbito da experiência desenvolvida.

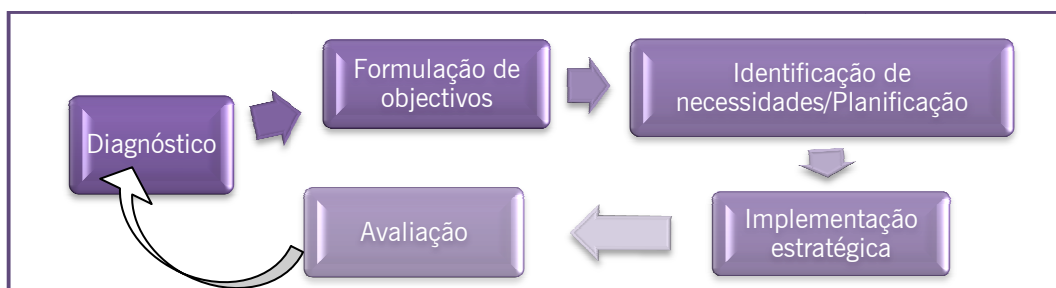


Figura 7 - Processo circular de planeamento autónomo

Rosário et al. (op. cit.: 136) apresentam a ideia do movimento cíclico interno a cada fase da auto-regulação, o que me pareceu particularmente interessante por implicar uma constância reflexiva que tentei implementar através do diálogo e da escrita periódica de pequenos textos/parágrafos sobre emoções e percepções relativamente ao trabalho em desenvolvimento.

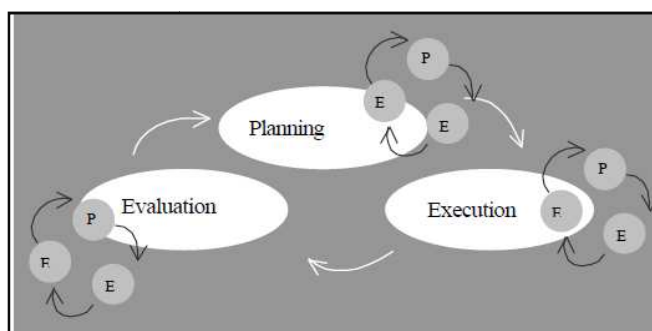


Figura 8 - Modelo PLEE (Rosário et al.: 2004)

Nesta fase do relato da História, posicionemos estes alunos na fase da avaliação. Da análise das reflexões pareceu-me que todos mostram alguma capacidade de auto-avaliação do seu desempenho, tendo onze alunos reflectido sobre aspectos onde falharam (principalmente a nível do planeamento de necessidades e gestão de tarefas) e sobre o que era necessário melhorar no Módulo seguinte - essa é a fase do diagnóstico num novo ciclo. Também indicativo da inicialização de um novo ciclo está o facto de alguns alunos indicarem novos objectivos. Estavam prontos a receber um novo Plano de Trabalho para preparar a planificação do novo Módulo, identificando necessidades e estruturando todo um processo que, não sendo agora totalmente novo, lhes daria a possibilidade de

verificar e re-experimentar estratégias, parcerias e formas de trabalho, comprovando umas e descartando outras, de acordo com as suas próprias percepções de sucesso e necessidade.

A meta aqui era levar os alunos a *agir sobre* uma aprendizagem *significativa*, que lhes possibilitasse a auto-regulação real do seu processo de aprendizagem, na aplicação relativamente intuitiva de uma espiral reflexiva de acção-reflexão-acção e numa utilização *consciente* da *escolha e controlo* (Schunk & Zimmerman (1994) que lhes permitisse aprender a aprender: "Only by taking a hand in the making of knowledge, by transferring guess and opinion into the belief authorized by inquiry, does one ever get a knowledge of the method of knowing" (Dewey, 1910: 75).

A planificação do Módulo seguinte foi feita de forma mais natural, mais intuitiva até, com episódios de colaboração, partilha e troca de sugestões. Todos os alunos sabiam que documentos consultar, que quadrículas preencher, que opções tomar. Houve alunos que pretenderam de imediato negociar a avaliação do novo Módulo, dirigindo-se à minha mesa para que tomasse apontamentos do formato de avaliação e das datas que pretendiam. Em relação à avaliação, procurei alertar para o facto de talvez não ser produtivo estarem já a estabelecer datas àquela distância, sem terem sequer iniciado qualquer trabalho, uma vez que não sabiam com que tipos de dificuldades se iriam deparar naquele novo Módulo, nem em que tipos de actividades se sentiriam mais envolvidos. Se bem que concordassem que estabelecer datas talvez fosse precoce, mantiveram-se firmes na intenção de definir o formato da sua avaliação, salvaguardando sempre a possibilidade de em qualquer altura o poderem renegociar: "Se quisermos depois podemos mudar, não podemos, professora?" (JFI). Numa abordagem flexível, o aluno pode arriscar mais, porque sabe que tem voz nas decisões presentes e futuras.

3.3.1 HISTÓRIAS DENTRO D'A HISTÓRIA

Apesar de, ao longo d'A História, ter incluído episodicamente pequenas histórias sobre os alunos, impõem-se *encaixar* aqui duas que retratam casos distintos de evolução e interesse dos alunos na utilização da metodologia proposta para a aprendizagem autodirigida da Língua Inglesa. São casos relativamente opostos, mas ambos revelam os desafios que uma abordagem desta natureza coloca a alunos e professores.

Neste momento, é necessário que abandone a minha posição de narradora participante e adopte uma postura testemunhal, uma vez que estas são as histórias deles, embora narradas por mim. Assim, e porque as partilhei em posição paralela de aprendizagem, é impossível anular a subjectividade da minha interpretação.

3.3.1.1 O NR: UM CASO DE RESISTÊNCIA

O NR, como já foi descrito anteriormente, foi um aluno que recusou, logo de início e muito claramente, esta metodologia. Nunca quis assumir qualquer responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem: não planificava sem que fosse quase obrigado, não preenchia qualquer plano de aula, não fez senão uma única reflexão sobre o processo, não fazia qualquer gestão de tempos ou necessidades. Sempre que interpelado pela falta de envolvimento, respondia que “aquilo” dava muito trabalho:




“Eu acho que não aprendi nada com este método (...) deu para lembrar muita coisa mas não me foi muito útil. Eu gosto mais e prefiro quando é o professor a dar a aula, estou habituado desde o meu 5º ano a estudar o que o professor der”. (Extracto da reflexão de Dezembro)

Esta resistência deveu-se sempre ao facto de acreditar que é mais fácil seguir as indicações de um professor do que planear as suas próprias tarefas, uma vez que isso implicaria assumir a responsabilidade pelas suas decisões. No final do período de recolha de dados, em Março de 2009, mostrava já alguma alteração de postura, estando mais interessado e tomando algumas decisões. Contudo, foi sempre um aluno mais dependente, não por falta de capacidades de organização e planeamento, nem sequer por falta de motivação, mas por um sentimento de preguiça que, segundo o Conselho de Turma, era comum a todas as disciplinas. Ressalve-se que este aluno já trabalha, cumprindo um horário de trabalho em período de fim de dia/nocturno e fim-de-semana. Como consequência, o seu grau de cansaço é sempre bastante elevado. Mais do que o cansaço causado pelo trabalho pesado que o aluno tem, interfere aqui a postura de fuga à tomada de decisões: é mais fácil culpabilizar os outros pela nossa falta de progresso.

O *PIT* apresentado na Figura 9 é o primeiro que o aluno preencheu, relativamente ao 2º Módulo. O seu preenchimento foi muito acompanhado por mim, uma vez que o aluno parava demasiado tempo em cada quadrícula, questionando sempre, como que algo amuado, porque tinha que “fazer aquilo”. Como foi pressionado, o Plano mostra-se bastante completo, tendo sido incluído um material não contemplado mas sugerido pelo aluno. Em relação aos elementos de avaliação, o aluno recusou preencher a quadrícula relativa à classificação, teimando que quem devia decidir isso era eu, porque eu é que sabia o que queria avaliar. Foi necessário explicar-lhe repetidas vezes que, se era ele que escolhia os conteúdos e as tarefas que realizaria durante o Módulo - e portanto as competências a desenvolver -, deveria ser ele a dizer-me como e sobre o que tinha que ser avaliado. Como se pode verificar pelo Plano apresentado, não o fez. Próximo da avaliação do Módulo, sentei-me com ele a negociar os elementos de avaliação/classificação, face ao que ele tinha cumprido da sua planificação. Neste caso, não se verificou aprendizagem autodirigida: Holec (1985: 175) descreve como “other-decision” a situação em que o aluno é auxiliado por outros na tomada de decisão.

Neste *PIT*, o NR não preencheu as colunas de monitorização do Plano mas preencheu o espaço de reflexão, chegando a fazer o diagnóstico para o ciclo

seguinte, logo após fazer a avaliação do seu trabalho até então. Foi encorajador verificar isso ao ler o *PIT* dele. Contudo, não passou das intenções, uma vez que continuou com a mesma postura no Módulo seguinte, e, se bem que desta vez tenha registado a sua avaliação/classificação, já não fez a reflexão.

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
|  | | ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO Curso Profissional de Gestão de Sistema Informáticos | |    | |
| Plano Individual de Trabalho | | | | | |
| Nome: | | NR | | | |
| Módulo: | | 2º Módulo | | | |
| Datas: | | De: 17 / 11 / 2008 a 6 / 12 / 2008 | | | |
| Objectivos (ver objectivos apresentados na ficha de informação do módulo): | | | | | √ |
| 1. Escrever textos simples e curtos (cartas, e-mails, notas...) | | | | | |
| 2. Descrever actividades passadas e experiências pessoais | | | | | |
| 3. Expressar preferências e gostos pessoais | | | | | |
| 4. Participar em pequenas compras em contextos habituais sobre assuntos de abastecimento | | | | | |
| 5. Estabelecer contactos sociais, cumprimentar e despedir-se, apresentar-se e apresentar alguém, reconhecer lugares e coisas | | | | | |
| Conteúdos (ver conteúdos da ficha de informação do módulo e do programa da disciplina): | | | | | √ |
| E-commerce | | | | | |
| E-mail | | | | | |
| Texto publicitário | | | | | |
| Cartão | | | | | |
| Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 5. Pode acrescentar outras): | | | | | √ |
| | . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto | | | | |
| | . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto | | | | |
| X | . Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, <i>mind-maps</i>) | | | | |
| | . Exercícios de aplicação gramatical | | | | |
| X | . Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo) | | | | |
| X | . Escrita livre de texto relacionado com o tema | | | | |
| | . Transformação de esquemas em texto ou vice-versa | | | | |
| | . Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> / <i>sumário</i> sobre o mesmo | | | | |
| X | . Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> / <i>sumário</i> sobre a mesma | | | | |
| X | . Diálogos/debates sobre o tema | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4): | | | | | |
| | . Dicionários | | | . Manuais | |
| | . Gramáticas | | | . Vídeo | |
| X | . Fichas de apoio de sites da internet | | X | . Filme | |
| X | . Fichas de apoio da professora | | X | . Música | |
| | . Textos resultantes de pesquisa na Internet | | | . Livros temáticos/Revistas | |
| X | PC | | | | |
| | | | | | |

| Elementos de avaliação (seleccionar 1 ou 2 para além dos assinalados, ou sugerir outros; indicar na coluna CLASS. quais aqueles que serão classificados para a avaliação sumativa): | | Class. | Resultados /Classificação: |
|---|---|--------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | . Ficha de leitura | | |
| <input type="checkbox"/> | . Ficha de escrita | | |
| <input type="checkbox"/> | . Ficha de gramática | | |
| <input type="checkbox"/> | . Ficha de vocabulário | | |
| <input type="checkbox"/> | . Ficha de conhecimento sócio-cultural | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Trabalho escrito (ex., relatório de projecto, resumo de filme...) | | |
| <input type="checkbox"/> | . Actividade oral (ex., apresentação, diálogo, entrevista...) | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Trabalho de vídeo (com suporte escrito) | | |
| <input type="checkbox"/> | . Actividade de <i>listening</i> | | |

| Reflexão sobre a aprendizagem no módulo | Data: / /2008 |
|---|---------------|
| (Consegui cumprir globalmente o plano traçado? Se não consegui, porquê? Onde senti mais dificuldades? Consegui resolvê-las? Como? O que preciso de melhorar daqui em diante? Como posso fazê-lo?) | |
| <p>Consegui cumprir o plano traçado com alguma dificuldade, eu senti mais dificuldade na escrita eu nunca fui muito bom em escrita e na resolução com alguma ajuda, perguntei a colegas, dicionários. Também de ler e produzir mais o meu inglês posso fazer isso vendo filmes lendo livros pequenos estudar palavras, etc...</p> | |

PD/UM 2008/2009 & PM/UM 2008/2009 Ana Cristina Brandão & Carla Menezes

Figura 9 - PIT do Módulo 2 - NR

Nenhuma metodologia agrada ou se ajusta a todos os alunos. Este é um desses casos, tendo sido o mais marcante da turma. Coloca-se aqui a questão de saber se o aluno teria mostrado maiores progressos numa metodologia tradicional e se teria “aprendido mais Inglês”. Acredito que não: as suas classificações na disciplina de Inglês, em anos anteriores, são quase totalmente negativas. A sua postura é de desinteresse pela escola e parece ser exemplo de todos aqueles alunos que, todos os anos, no primeiro dia de aulas nos dizem, de forma assertiva: “Eu não sei nada de Inglês porque as minhas professoras não ensinavam nada”. A responsabilidade pelo (in)sucesso é atribuída ao professor, o que pode ajudar a explicar a rejeição de um sistema baseado no desenvolvimento de uma aprendizagem autodirigida.

Aceitar a responsabilidade pelo processo de aprendizagem é visto por Holec como um percurso dinâmico, algo que se vai desenvolvendo desde o início até ao final do programa. Mas o autor (op.cit.: 182-183) também admite que esta tomada de decisão é contrária à atitude habitual da sociedade de consumo e de uma visão economicista da educação:

“(...) the usual procedure for acquiring “goods” (in this case competence in a foreign language) is not a creative one. Moreover, this withdrawal is accentuated by the demands that the producer should satisfy the client’s demands fully and immediately: from the moment someone applies to an institution to ‘obtain’ a foreign language, the institution is expected to provide the product required to the full satisfaction of the client. All this is aggravated by the idea that not only can the provider fulfill these needs, because he knows how, but he is the only one who can do so”.

Este aluno pode ser visto como um exemplo das implicações da noção de educação como “bem de consumo”. Holec (op. cit.: 177) refere que a *avaliação da aquisição* se mede comparando até que ponto o conhecimento *adquirido* corresponde ao conhecimento *procurado*. Durante o período de recolha de dados, o NR raramente procurou adquirir conhecimento. Não mostrou grande evolução em termos de motivação, volição ou de aquisição e utilização consciente de estratégias de aprendizagem. Também não mostrou grande desenvolvimento das suas competências comunicativas, apesar de se queixar frequentemente de que “nunca tinha estudado tanto para Inglês na vida”. Dos 4 Módulos deste ano, teve aproveitamento positivo a 2, ficando com a classificação final dos Módulos 3 e 4 em suspenso por não ter realizado todos os elementos de avaliação que tinha planificado.

No final do ano lectivo (Módulo 4), mostrava já algumas alterações em termos de aceitação da metodologia: tomou decisões quanto a conteúdos e planificou estratégias de trabalho. Estou convicta de que o NR será capaz, no próximo ano lectivo, de formular um plano de acção conducente à sua autonomização na aprendizagem autodirigida. Trata-se de um processo de “learner training” (Holec, op. cit.: 182): “...he has to learn to learn, to set off a process which will eventually enable him, if he is successful, to execute his own learning programme”. Tal requer

que o NR continue a trabalhar em prol de uma alteração do seu papel enquanto aluno neste processo, com o apoio que for necessário.

O meu papel do estágio seguinte deste programa será delicado, uma vez que devo ter presente, tal como Holec afirma (op.cit.: 189), que algumas pessoas não consideram a autodirecção na aprendizagem algo de bom para a sua auto-estima: “...it is second-best to a course with a ‘real’ teacher”.

Esta metodologia pode ainda ser incompatível com o NR, em termos da sua forma de vivenciar a escola e a aprendizagem: “...some people are conditioned (by nurture, not nature) to the idea that they are incapable of taking such responsibilities or disciplining themselves, and feel the need to delegate such tasks to others” (idem).

Contudo, o *PIT* para o 3º Módulo (Figura 10) - que o aluno preencheu sem a minha orientação - mostra já alguma consciencialização de que o 1º tinha sido demasiado ambicioso (vejam-se os objectivos seleccionados, por exemplo) e também a escolha adequada de tarefas para atingir esses objectivos satisfatoriamente. As tarefas de avaliação também se mostram coincidentes com os conteúdos trabalhados, o que revela que o aluno tinha já assumido mais consciência do seu papel na organização da sua própria avaliação. Um aspecto muito importante também a trabalhar é a capacidade de auto-criticidade e auto-reflexão, uma vez que o aluno não fez nunca a verificação do cumprimento do *PIT*, o que dificulta a realização coerente de um diagnóstico *consequente* para o ciclo seguinte.



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO
Curso Profissional de Gestão de Sistema Informáticos



Plano Individual de Trabalho

Nome: NR

Módulo: 3º

Datas: De: 9 / 2 / 2008 a 26 / 4 / 2008

| Objectivos (ver objectivos apresentados na ficha de informação do módulo): | ✓ |
|---|---|
| 1. Usar a gramática correctamente | |
| 2. escrever com mais facilidade (verbos simples e compostos) | |
| 3. utilizar uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com o mundo tecnológico | |
| 4. reconhecer características de diferentes tipos de texto | |
| 5. | |

| Conteúdos (ver conteúdos da ficha de informação do módulo e do programa da disciplina): | ✓ |
|---|---|
| conhecimento | |
| de | |
| arte de fazer | |

| Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 5. Pode acrescentar outras): | ✓ |
|--|---|
| . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto | |
| . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto | |
| ✗ . Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, mind-maps) | |
| ✗ . Exercícios de aplicação gramatical | |
| . Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo) | |
| . Escrita livre de texto relacionado com o tema | |
| . Transformação de esquemas em texto ou vice-versa | |
| ✗ . Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/review/sumário sobre o mesmo | |
| ✗ . Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/review/sumário sobre a mesma | |
| ✗ . Diálogos/debates sobre o tema | |

| Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4): | |
|--|-----------------------------|
| ✗ . Dicionários | . Manuais |
| ✗ . Gramáticas | . Vídeo |
| . Fichas de apoio de sites da internet | ✗ . Filme |
| ✗ . Fichas de apoio da professora | ✗ . Música |
| . Textos resultantes de pesquisa na internet | . Livros temáticos/Revistas |

| Elementos de avaliação (seleccionar 1 ou 2 para além dos assinalados, ou sugerir outros; indicar na coluna CLASS. quais aqueles que serão classificados para a avaliação sumativa): | | Class. | Resultados/Classificação: |
|---|---|--------|---------------------------|
| | . Ficha de leitura | | |
| | . Ficha de escrita | | |
| 1 X | . Ficha de gramática | α | |
| | . Ficha de vocabulário | | |
| | . Ficha de conhecimento sócio-cultural | | |
| 2 X | . Trabalho escrito (ex., relatório de projecto, resumo de filme...) | Δ | |
| | . Actividade oral (ex., apresentação, diálogo, entrevista...) | | |
| | . Trabalho de vídeo (com suporte escrito) | | |
| | . Actividade de <i>listening</i> | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| Reflexão sobre a aprendizagem no módulo | Data: / /2008 |
|---|---------------|
| (Consegui cumprir globalmente o plano traçado? Se não consegui, porquê? Onde senti mais dificuldades? Consegui resolvê-las? Como? O que preciso de melhorar daqui em diante? Como posso fazê-lo?) | |
| | |
| | |
| | |

PD/UM 2008/2009 & PM/UM 2008/2009 Ana Cristina Brandão & Carla Menezes

Figura 10 - PIT do módulo 3 – NR

3.3.1.2 O JM: UM CASO DE *EMPOWERMENT*

O JM foi um dos alunos que mais rápida e entusiasticamente aderiu à metodologia proposta. Apresentava níveis de competência linguística um pouco melhores que o NR, mas a diferença mais marcante entre eles residia na vontade que o JM tinha em aprender. Muito organizado, nunca deixou de planificar a aula seguinte nos planos diários, tendo sempre o cuidado de fazer a sua planificação de necessidades e de a registar no meu Diário, ou de me informar sobre que materiais queria que lhe levasse. Este foi um dos alunos que participou na recolha de materiais, trazendo por vezes os seus, de casa, mostrando uma capacidade de tomada de decisão, organização de tarefas e logística de processo admiráveis. Os seus Planos de Trabalho, apresentados nas Figuras 11 e 12, se bem que realizados

com algumas dificuldades, foram encarados com vontade de vencer. Na sua auto-avaliação do Módulo 2, foi capaz de perceber que teria que fazer um esforço extra - em casa - para ultrapassar as dificuldades que tinha consciência de ter a vários níveis da sua capacidade linguística.

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
|  | | ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO Curso Profissional de Gestão de Sistema Informáticos | |    | |
| Plano Individual de Trabalho | | | | | |
| Nome: | | JM | | | |
| Módulo: | | Módulo 2 - Um Mundo de muitas línguas | | | |
| Datas: | | De: 14 / 11 / 2008 a 6 / 02 / 2008 | | | |
| Objectivos (ver objectivos apresentados na ficha de informação do módulo): | | | | | √ |
| 1. Compreender textos simples e curtos no âmbito da temática do módulo | | | | | √ |
| 2. Escrever textos simples e curtos | | | | | |
| 3. Participar em pequenas conversas em contextos habituais sobre assuntos do dia a dia | | | | | |
| 4. | | | | | |
| 5. | | | | | |
| Conteúdos (ver conteúdos da ficha de informação do módulo e do programa da disciplina): | | | | | √ |
| Adjectivos | | | | | |
| Verbos | | | | | |
| Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 5. Pode acrescentar outras): | | | | | √ |
| X | . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto | | | | √ |
| | . Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto | | | | |
| | . Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, <i>mind-maps</i>) | | | | |
| X | . Exercícios de aplicação gramatical | | | | √ |
| | . Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo) | | | | |
| X | . Escrita livre de texto relacionado com o tema | | | | |
| | . Transformação de esquemas em texto ou vice-versa | | | | |
| X | . Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre o mesmo | | | | |
| | . Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre a mesma | | | | |
| X | . Diálogos/debates sobre o tema | | | | |
| Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4): | | | | | |
| X | . Dicionários | | X | . Manuais | |
| X | . Gramáticas | | X | . Vídeo | |
| X | . Fichas de apoio de sites da internet | | X | . Filme | |
| X | . Fichas de apoio da professora | | X | . Música | |
| X | . Textos resultantes de pesquisa na Internet | | X | . Livros temáticos/Revistas | |

| Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4): | | | |
|--|--|-------------------------------------|-----------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Dicionários | | . Manuais |
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Gramáticas | | . Vídeo |
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Fichas de apoio de sites da internet | | . Filme |
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Fichas de apoio da professora | <input checked="" type="checkbox"/> | . Música |
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Textos resultantes de pesquisa na Internet | | . Livros temáticos/Revistas |
| | | | |



| Elementos de avaliação (seleccionar 1 ou 2 para além dos assinalados, ou sugerir outros; indicar na coluna CLASS. quais aqueles que serão classificados para a avaliação sumativa): | | Class. | Resultados /Classificação: |
|---|---|--------|----------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Ficha de leitura | ✓ | ✓ |
| | . Ficha de escrita | ✓ | |
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Ficha de gramática | ✓ | |
| | . Ficha de vocabulário | | |
| | . Ficha de conhecimento sócio-cultural | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> | . Trabalho escrito (ex., relatório de projecto, resumo de filme...) | ✓ | |
| | . Actividade oral (ex., apresentação, diálogo, entrevista...) | | |
| | . Trabalho de vídeo (com suporte escrito) | | |
| | . Actividade de <i>listening</i> | | |
| | | | |

| Reflexão sobre a aprendizagem no módulo | Data: / /2008 |
|---|---------------|
| (Consegui cumprir globalmente o plano traçado? Se não consegui, porquê? Onde senti mais dificuldades? Consegui resolvê-las? Como? O que preciso de melhorar daqui em diante? Como posso fazê-lo?) | |
| <p>Não consegui cumprir globalmente o plano traçado porque o meu nível de inglês é muito baixo para o plano que eu tracei também porque não me empenhei o suficiente. Senti mais dificuldades nos verbos e ainda não consegui resolvê-los.</p> <p>Para melhorar daqui em diante preciso de praticar mais exercícios em casa. Apesar de não cumprir o plano faço aprendo Inglês.</p> | |
| | |
| | |

PD/UM 2008/2009 & PM/UM 2008/2009 Ana Cristina Brandão & Carla Menezes

Figura 11 - PIT do Módulo 2 - JM

Ao longo de todo o período de recolha de dados, mostrou-se compenetrado nos seus trabalhos, raramente falhando datas negociadas previamente e tendo o cuidado de avisar, atempadamente, quando sabia que não conseguiria cumprir os prazos por si estipulados, pedindo para renegociar formas e tempos para as tarefas a concretizar. Tal evidencia, tal como Alonso, Roldão e Vieira (2006) expõem, uma crescente capacidade de escolher e mobilizar, de maneira coordenada, os conhecimentos, procedimentos e atitudes necessários para realizar uma actividade, tendo em conta as características do contexto em que esta se inseria.

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|---------------------------|
|  | | ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO Curso Profissional de Gestão de Sistema Informáticos | |  | |
| Plano Individual de Trabalho | | | | | |
| Nome: | | IM | | | |
| Módulo: | | 3- O Mundo Tecnológico | | | |
| Datas: | | De: 09/02/2008 a 24/04/2008 | | | |
| Objectivos (ver objectivos apresentados na ficha de informação do módulo): | | | | | ✓ |
| 1. escrever textos simples e claros (artigo de jornal, relato de viagem...) | | | | | |
| 2. utilizar uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com o mundo tecnológico | | | | | |
| 3. enumerar vantagens e desvantagens da sociedade tecnológica | | | | | |
| 4. reconhecer o papel das tecnologias na comunidade, no ensino e no mundo de trabalho | | | | | |
| 5. | | | | | |
| Conteúdos (ver conteúdos da ficha de informação do módulo e do programa da disciplina): | | | | | ✓ |
| Notícia de um artigo de jornal sobre a Robo'Party | | | | | |
| Inquirição por e-mail a 2 alunos sobre a Robo'Party | | | | | |
| Filme sobre a tecnologia | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 5. Pode acrescentar outras): | | | | | ✓ |
| ✓ | Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto | | | | |
| | Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto | | | | |
| | Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, mind-maps) | | | | |
| ✓ | Exercícios de aplicação gramatical | | | | |
| ✓ | Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo) | | | | |
| ✓ | Escrita livre de texto relacionado com o tema | | | | |
| | Transformação de esquemas em texto ou vice-versa | | | | |
| | Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/review/sumário sobre o mesmo | | | | |
| | Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/review/sumário sobre a mesma | | | | |
| | Diálogos/debates sobre o tema | | | | |
| ✓ | - Visualização de um filme sobre a tecnologia | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4): | | | | | |
| ✓ | Dicionários | | | Manuais | |
| ✓ | Gramáticas | | | Vídeo | |
| ✓ | Fichas de apoio de sites da internet | | ✓ | Filme | |
| | Fichas de apoio da professora | | | Música | |
| ✓ | Textos resultantes de pesquisa na Internet | | | Livros temáticos/Revistas | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Elementos de avaliação (seleccionar 1 ou 2 para além dos assinalados, ou sugerir outros; indicar na coluna CLASS. quais aqueles que serão classificados para a avaliação sumativa): | | | | Class. | Resultados/Classificação: |
| ✓ | Ficha de leitura | | | | |
| | Ficha de escrita | | | | |
| | Ficha de gramática | | | | |
| | Ficha de vocabulário | | | | |
| | Ficha de conhecimento sócio-cultural | | | | |
| | Trabalho escrito (ex., relatório de projecto, resumo de filme...) | | | | |
| | Actividade oral (ex., apresentação, diálogo, entrevista...) | | | | |
| ✓ | Trabalho de vídeo (com suporte escrito) | | | | |
| | Actividade de listening | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Reflexão sobre a aprendizagem no módulo | | | | Data: / /2008 | |
| (Conseguir cumprir globalmente o plano traçado? Se não consegui, porquê? Onde senti mais dificuldades? Consequi resolvê-las? Como? O que preciso de melhorar daqui em diante? Como posso fazê-lo?) | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

PD/UM 2008/2009 & PM/UM 2008/2009

Ana Cristina Brandão & Carla Menezes

Figura 12 - PIT do Módulo 3 - JM

A planificação apresentada mostra uma evolução no sentido em que o aluno soube organizar a sua aprendizagem a partir de conteúdos básicos para conteúdos e objectivos mais complexos, o que indica uma progressão na sua capacidade de auto-avaliação consciente: “...it is the learner himself who decides what level of competence he wishes to reach” (Holec, 1985:264). Mostra ainda capacidade de tomada de decisão, na medida em que o aluno sugere uma actividade não contemplada no plano, assumindo a responsabilidade e risco dessa decisão.

Apesar de não fazer a verificação final no Plano do Módulo 3 - dos objectivos, conteúdos e actividades realizados - e de não apresentar a auto-avaliação do trabalho realizado, o aluno manteve a mesma postura até ao final do ano lectivo, tendo entregue trabalhos de qualidade crescente e mantendo o seu *envolvimento* na metodologia bastante acima da média da turma. Gradualmente, este aluno deixou de mostrar necessidade de planificar exaustivamente toda a sua actividade, sendo capaz de o fazer mais intuitivamente, mais naturalmente, o que leva à conclusão possível de uma interiorização ou apropriação eficazes do processo de auto-gestão. A auto-avaliação e a reflexividade pareciam tornar-se mais instintivas e a prova disso é que os trabalhos que planificava para as aulas seguintes pareciam seguir uma linha condutora lógica.

Foi um dos alunos em que a noção de *empowerment*, associada a uma libertadora e emancipatória, foi visível, e foi extremamente gratificante para o meu processo de transformação pessoal poder participar neste crescimento e aprender a par com aluno. Como defende Shor (1992: 15), “Empowerment (...) is a critical-democratic pedagogy for self and social change. It is a student-centered program for multicultural democracy in school and society. It approaches individual growth as an active, cooperative and social process”.

3.4 RECONHECENDO OS ALUNOS

Terminado o trabalho desenvolvido ao longo dos Módulos 2 e 3, impunha-se fechar o ciclo da investigação. Assim, era essencial proporcionar aos alunos a possibilidade de avaliarem o impacto destes cinco meses de trabalho na sua transformação pessoal.

O questionário *Reconhecer a Turma*, apresentado na Figura 13, ofereceria a análise da situação corrente destes alunos e permitir-me-ia a planificação de um novo ciclo de intervenção, podendo fazer eventuais reajustes ao trabalho ainda a desenvolver durante o restante ano lectivo. Este questionário era baseado nos anteriores - *Conhecer a Turma* e *Reflexão Estratégica* -, para que fosse possível estabelecer comparações e retirar algumas conclusões sobre a metodologia explorada, com algum grau de fiabilidade e objectividade.

O questionário encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira versa sobre a experiência de aprendizagem do aluno, ou seja, foi-lhe pedido que fizesse uma avaliação das suas percepções em relação à aprendizagem do Inglês deste ano - sentimentos e emoções face à disciplina, distribuição de responsabilidades, utilização consciente de estratégias de aprendizagem. Essa avaliação seria implicitamente feita de modo comparativo com os anos anteriores, uma vez que o aluno se aperceberia da semelhança deste inquérito com o anterior, no qual foi colocada a mesma pergunta em relação a esses anos. Pretendia-se levar o aluno a:

1. Reflectir sobre o modelo de ensino-aprendizagem aplicado;
2. Avaliar as transformações pessoais ocorridas em consequência da aplicação/ adopção desse modelo de ensino-aprendizagem.

A segunda parte do *Reconhecer a Turma* questiona o aluno sobre as suas noções de autonomia nesta fase mais avançada do ano lectivo, em que ele já tomou contacto real com práticas de autodirecção. O aluno deve reflectir sobre as suas ideias e concepções de autonomia e aluno autónomo e, procedendo mais uma vez a

uma avaliação das suas ideias iniciais, emitir opiniões baseadas nos trabalhos realizados nos meses anteriores.

O questionário termina, tal como qualquer outro ciclo auto-regulatório, num novo momento de diagnóstico, em que é solicitado ao aluno que determine os aspectos nos quais vai investir no Módulo seguinte, ou seja, o aluno deve iniciar de imediato uma nova planificação face a necessidades que foi capaz de avaliar, a fim de dar continuidade ao seu percurso de aprendizagem.



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

RECONHECER A TURMA...

Este questionário visa permitir a recolha de informação sobre o seu posicionamento actual face à aprendizagem da Língua Inglesa. Permite-me também avaliar a pertinência do trabalho realizado até agora. Reflita na sua experiência de aluno(a) deste ano e responda às questões colocadas. Pense bem antes de responder e não deixe espaços ou questões em branco. Se tiver dúvidas, não hesite em colocá-las! Obrigada.

A. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

1. Que ideias ou sentimentos associa às aulas de Inglês deste ano? (Sublinhe até 4 palavras. Pode acrescentar uma palavra nova)

Prazer
Espírito crítico

Autoritarismo
Aborrecimento

Desafio
Democracia

Rotina
Passividade

2. Na sua experiência actual de aprendizagem do Inglês, quem foi responsável pelas seguintes tarefas? (Pode assinalar mais do que uma das opções de resposta em cada item)

| TAREFAS | O professor | Os alunos | O professor com os alunos |
|--|-------------|-----------|---------------------------|
| 1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem | | | |
| 2. Seleccionar conteúdos/ assuntos a abordar | | | |
| 3. Escolher actividades/ tipos de trabalho para as aulas | | | |
| 4. Escolher actividades/ tipos de trabalho a realizar em casa | | | |
| 5. Escolher materiais / recursos a utilizar nas aulas | | | |
| 6. Escolher materiais / recursos a utilizar em casa | | | |
| 7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem | | | |
| 8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo...) | | | |
| 9. Definir formas de conduta | | | |
| 10. Avaliar as aprendizagens: | | | |
| a) Definir métodos de avaliação (sumativa, formativa, diagnóstica) | | | |
| b) Definir elementos de avaliação (testes, projectos, etc.) | | | |
| c) Definir os pesos desses elementos na classificação final | | | |
| d) Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho | | | |
| e) Corrigir trabalhos | | | |
| f) Classificar trabalhos | | | |
| g) Decidir a classificação final de período | | | |

4. Reflita sobre a sua experiência actual de aprendizagem do Inglês e preencha o quadro seguinte, assinalando (x) a utilização das estratégias de aprendizagem indicadas. Estratégias de aprendizagem do Inglês

| METACOGNITIVAS/AUTO-REGULADORAS: | |
|---|--|
| Procurei compreender as razões para aprender determinado conteúdo ou fazer determinada tarefa. | |
| Reflecti sobre a língua (como funciona, como se utiliza, como se aproxima ou distingue do Português, etc.). | |
| Concentrei-me nos aspectos importantes a aprender e ignorei aqueles que são irrelevantes. | |

| | |
|---|--|
| Quando estava a aprender algo novo, procurei recordar conhecimentos/experiências anteriores que se relacionam com isso. | |
| Quando estava a realizar uma actividade, pensei em estratégias que foram eficazes anteriormente e reutilizei-as de forma consciente. | |
| Estabeleci e levei a cabo planos de acção para aprender algo (tracei metas, decidi o que fazer e como, etc.). | |
| Tentei identificar e resolver os meus problemas de aprendizagem, sozinho(a) ou com ajudas. | |
| Reflecti sobre a minha aprendizagem e fiz a auto-avaliação do que aprendi. | |
| Organizei o meu estudo (materiais, tempo, resolução de dúvidas, etc.). | |
| SÓCIO-AFFECTIVAS | |
| Procurei interessar-me pelas aulas, matérias e actividades da disciplina. | |
| Esforcei-me por fazer o meu melhor sem desanimar perante dificuldades | |
| Quando falei ou escrevi, procurei expressar as minhas ideias mesmo com erros, sem entrar em pânico com possíveis reacções dos outros. | |
| Tentei tirar proveito dos meus erros para progredir, em vez de os encarar de forma negativa. | |
| Prestei atenção às correcções e sugestões da professora. | |
| Coloquei as minhas dúvidas à professora sem receios. | |
| Procurei usar a imaginação e ser criativo(a) nos trabalhos que realizei. | |
| Colaborei activamente nos trabalhos de par e grupo, trocando ideias e partilhando responsabilidades pelas decisões. | |
| Tentei aprender com os meus colegas e ajudá-los quando precisavam. | |

B. IDEIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO INGLÊS

5. Recorde como a turma caracterizou “o aluno autónomo”, no questionário *Conhecer a Turma*.

| | | | | | | |
|-------------|----------------|-------------|-------------|---------------|--------------|-----------|
| Determinado | Auto-confiante | Estudioso | Estratégico | Participativo | Colaborativo | Objectivo |
| Responsável | Organizado | Persistente | Motivado | Reflexivo | Crítico | |

5.1. Face ao trabalho realizado neste Módulo, assinale a resposta verdadeira neste momento, preenchendo as quadrículas abaixo com expressões do quadro apresentado acima.

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Concordo com a caracterização feita no início do Módulo. |
| <input type="checkbox"/> | Não concordo com a caracterização feita no início do Módulo. Neste momento, penso que ser autónomo é ser... |

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

5.2. Em que medida o trabalho do Módulo contribuiu para se tornar um aluno autónomo?

6. Na tabela seguinte estão registadas as dificuldades apontadas pela turma, em relação à planificação, regulação e avaliação dos planos de trabalho. Assinale, na quadrícula da esquerda, aquela (1) que mais o afectou e apresente as suas razões:

| | Dificuldades | Aspectos onde investir no próximo Módulo |
|--|---|--|
| | a) meu nível de Inglês é muito baixo. | |
| | b) Não cumpri o meu PIT porque não me empenhei o suficiente. | |
| | c) fui muito ambicioso na minha planificação. | |
| | d) Perdi muito tempo numa tarefa e depois não tive tempo para realizar as outras. | |
| | e) Fui um pouco desorganizado na minha planificação de aula. | |
| | f) Preciso de mais apoio da professora. | |
| | g) Esqueci-me do meu material muitas vezes. | |
| | h) É um método desorganizado. | |

Justifique a sua resposta:

7. Regresse à tabela da questão 6. Assinale, na quadrícula da direita, os aspectos nos quais deve investir mais no Módulo seguinte, a fim de ultrapassar as suas dificuldades.

PM/UM 2008/2009 Carla Menezes

Figura 13 - Questionário *Reconhecer a Turma*

Da análise dos dados, e da sua triangulação com a informação recolhida através do questionário *Conhecer a Turma*, torna-se aparente que as percepções iniciais dos alunos em relação à disciplina se alteraram algo significativamente. À data do *Reconhecer a Turma*, apesar de praticamente o mesmo número de alunos considerar as aulas um desafio (mais 3 alunos do que no primeiro questionário), bastantes mais as associam à ideia de democracia (1 para 9), a “decidir em conjunto” e a “ter voto na matéria”. Notou-se também um decréscimo acentuado de respostas de conotação menos positiva: um menor número de alunos assinalou a rotina, a passividade e o aborrecimento como sendo sentimentos presentes nas aulas de Inglês deste ano. Tal parece evidenciar maiores níveis de motivação e interesse. Um dado de relativa importância prende-se com o facto de 11 dos alunos que assinalaram estes sentimentos negativos, terem também associado às aulas a ideia de desafio, ou seja, apesar de este estar presente, e de as aulas oferecerem situações de prazer (também agora mais referenciado), criticidade e divertimento²⁰, tal não significava ausência de rotina ou passividade.

Tornou-se essencial compreender este paradoxo. Em aula posterior, procurei dialogar com o grupo sobre este aspecto, tentando que clarificassem as suas escolhas. As suas respostas - que as aulas se tornavam repetitivas, e que as tarefas eram sempre iguais - levaram-me a concluir mais uma vez que as metodologias de dependência, com que estes alunos foram *treinados* a trabalhar nos anos anteriores de formação, os levam a deparar-se com dificuldades a nível da iniciativa e da criatividade, agora que podem, finalmente, decidir que não querem fazer sempre o mesmo tipo de actividade e que querem construir a sua aprendizagem com base em tarefas mais aliciantes, mais prazerosas, nas quais eles podem intervir activamente e que os podem afastar das rotinas que sempre associaram às aulas em geral. Por outras palavras, ter a oportunidade de realizar escolhas não se traduz, necessariamente, em melhores escolhas: os alunos precisam de tempo de descondicionamento de práticas que interiorizaram ao longo de anos na escola.

²⁰ Um outro aluno associou estes sentimentos ao prazer e espírito crítico.

Durante o preenchimento do questionário, um aluno abordou-me com uma pergunta sobre o significado da palavra “autoritarismo”, presente na primeira questão do enunciado. Ele queria saber a que ou a quem se referia a palavra, e se poderia estar a referir-se a mim, enquanto figura de autoridade. Face à minha resposta afirmativa, o aluno continuou o seu trabalho e, no final, ao entregar o questionário, a palavra estava sublinhada. Perguntei se me achava autoritária, ao que ele respondeu que sim, que de certa forma eu o era, porque “ainda mandava neles e lhes estava sempre a dizer como se comportar e para trabalhar”. Vieira (2009: 21) refere este paradoxo: “the power to empower” - o educador não deixa nunca de ser o agente (agora) facilitador da tomada de poder pelo aluno e a sua prática deve primar pela busca de um equilíbrio entre o controlo e a libertação. Cabe-lhe a responsabilidade por aqueles que está a educar. A autora convoca, a este propósito, as palavras de Gore: “The pedagogical relation of teacher to student is, at some fundamental level, one in which the teacher is able to exercise power in ways unavailable to students. Teaching remains embedded within a history of moral and cultural regulation” (Gore, cit. por Vieira, 2009: 22).

Como se pode verificar no quadro seguinte, a percepção dos alunos sobre a distribuição das responsabilidades pelas tarefas de aprendizagem - questão 2 do questionário - alterou-se notoriamente (o primeiro valor é referente ao *Conhecer a Turma* e o segundo ao *Reconhecer a Turma*), sendo que se nota um decréscimo na intervenção do professor e um aumento na do aluno. Nota-se, também, um aumento de respostas relativas à negociação pedagógica (“O professor com os alunos”) na tomada de decisões.

| TAREFAS | O professor | | Os alunos | | O professor com os alunos | |
|--|-------------|-------|-----------|-------|---------------------------|-------|
| | Antes | Agora | Antes | Agora | Antes | Agora |
| 1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem | 41% | 14.2% | 0% | 42.9% | 59% | 42.9% |
| 2. Seleccionar conteúdos/ assuntos a abordar | 91% | 4.7% | 0% | 33.3% | 9% | 62% |
| 3. Escolher actividades/ tipos de trabalho para as aulas | 63.6% | 4.7% | 0% | 52.3% | 36.3% | 42.8% |
| 4. Escolher actividades/ tipos de trabalho a realizar em casa | 81.9% | 19% | 13.6% | 52.4% | 4.5% | 28.6% |
| 5. Escolher materiais / recursos a utilizar nas aulas | 54.3% | 0% | 18% | 57.2% | 27.7% | 42.8% |
| 6. Escolher materiais / recursos a utilizar em casa | 18.1% | 0% | 59.1% | 81% | 22.8% | 19% |
| 7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem | 63.6% | 19% | 0% | 33.4% | 36.4% | 47.6% |
| 8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo...) | 45.5% | 0% | 13.6% | 66.6% | 40.9% | 33.4% |
| 9. Definir formas de conduta | 86.3% | 30% | 0% | 51% | 13.7% | 19% |
| 10. Avaliar as aprendizagens: | | | | | | |
| a) Definir métodos de avaliação (sumativa, formativa, diagnóstica) | 95.5% | 14.2% | 0% | 14.4% | 4.5% | 71.4% |
| b) Definir elementos de avaliação (testes, projectos, etc.) | 91% | 14.2% | 0% | 38.2% | 9% | 47.6% |
| c) Definir os pesos desses elementos na classificação final | 95.5% | 47.6% | 0% | 19% | 4.5% | 33.4% |
| d) Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho | 93% | 38% | 0% | 14.3% | 7% | 47.7% |
| e) Corrigir trabalhos | 63.6% | 95.3% | 0% | 0% | 36.4% | 4.7% |
| f) Classificar trabalhos | 95.5% | 100% | 0% | 0% | 4.5% | 0% |
| g) Decidir a classificação final de período | 59% | 62% | 0% | 0% | 41% | 38% |

Quadro 9 - Distribuição de responsabilidades - antes e agora

É sobretudo em relação à intervenção do professor que se nota uma grande diferença, conforme os Gráficos 9 e 10 ilustram: a mancha relativa ao papel do professor na organização da aprendizagem é bastante mais reduzida, excepto no que concerne à correcção e classificação de trabalhos e de período, onde continua a ter um maior relevo na percepção dos alunos, o que corresponde à realidade. Esta foi uma opção reflectida logo no início do projecto: não entregaria a tarefa de corrigir ou classificar trabalhos aos alunos, mesmo em situação de partilha. Se bem que esteja consciente de que a competência de (auto)avaliação é central à autonomia e à aquisição de competências de autodirecção da aprendizagem, não associei a classificação a este aspecto. Todos os outros aspectos de natureza formativa, fulcrais para a (auto)monitorização, foram trabalhados em negociação constante com os alunos e, conforme fica evidente pelo Gráfico 10, quase não interferi na definição dos elementos de avaliação. A definição dos pesos desses elementos foi sempre negociada com os alunos, tendo em conta os critérios definidos para a disciplina, que não puderam nunca ser esquecidos.

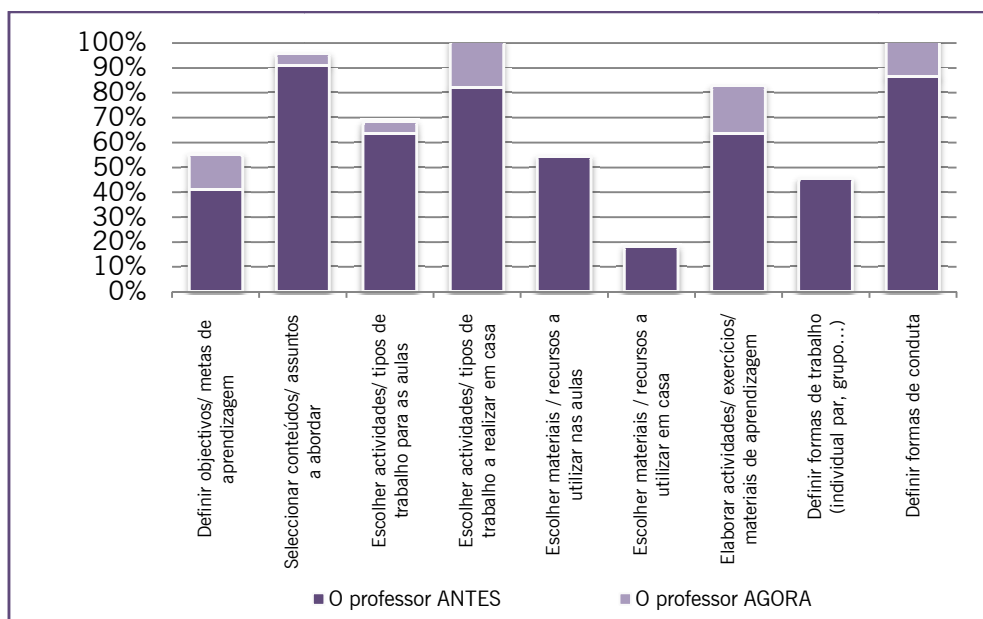


Gráfico 9 - Tarefas do professor: antes e agora

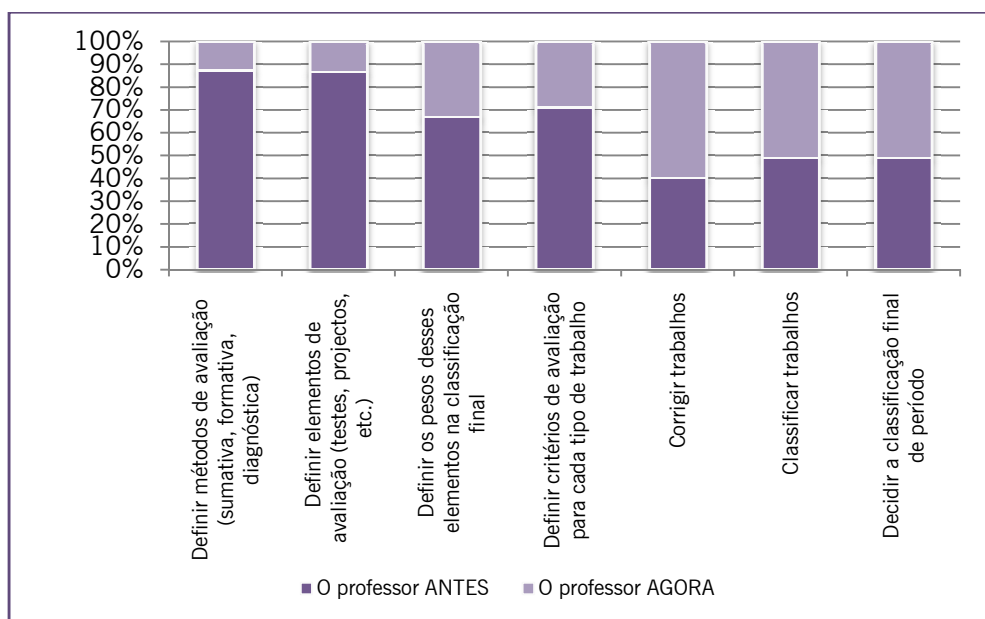


Gráfico 10 - Avaliação pelo professor

Seria fácil permitir uma maior intervenção dos alunos na correcção e classificação de trabalhos, através, por exemplo, de tarefas cooperativas de troca de trabalhos, ou da formação de pares pupilo/monitor. A opção por não implementar estas estratégias deveu-se à percepção de que poderia (1) não haver número suficiente de alunos na turma com competência linguística suficiente para

monitorizar os possíveis pupilos; (2) não existir apetência, por parte de nenhum aluno, para assumir o papel de monitor de outro colega; (3) criar-se um ambiente hierarquizado entre os alunos, em nada facilitador do trabalho colaborativo e da partilha; (4) gerar-se alguma dispersão do objectivo de aquisição de competências de auto-regulação das aprendizagens, ainda incipiente.

Olhando para os gráficos podemos dizer que o grupo reconhece que é sobre o aluno que agora recai o foco do processo de organização das aprendizagens. O Gráfico 11, relativo à questão 3 do questionário, mostra que os alunos têm agora a percepção de é deles a responsabilidade de planificar e gerir todos os passos relativos à aquisição, recuperação e consolidação dos conteúdos da disciplina, a par do desenvolvimento de competências transversais que lhes permitam dar continuidade a um trabalho de transformação e emancipação pessoais no futuro.

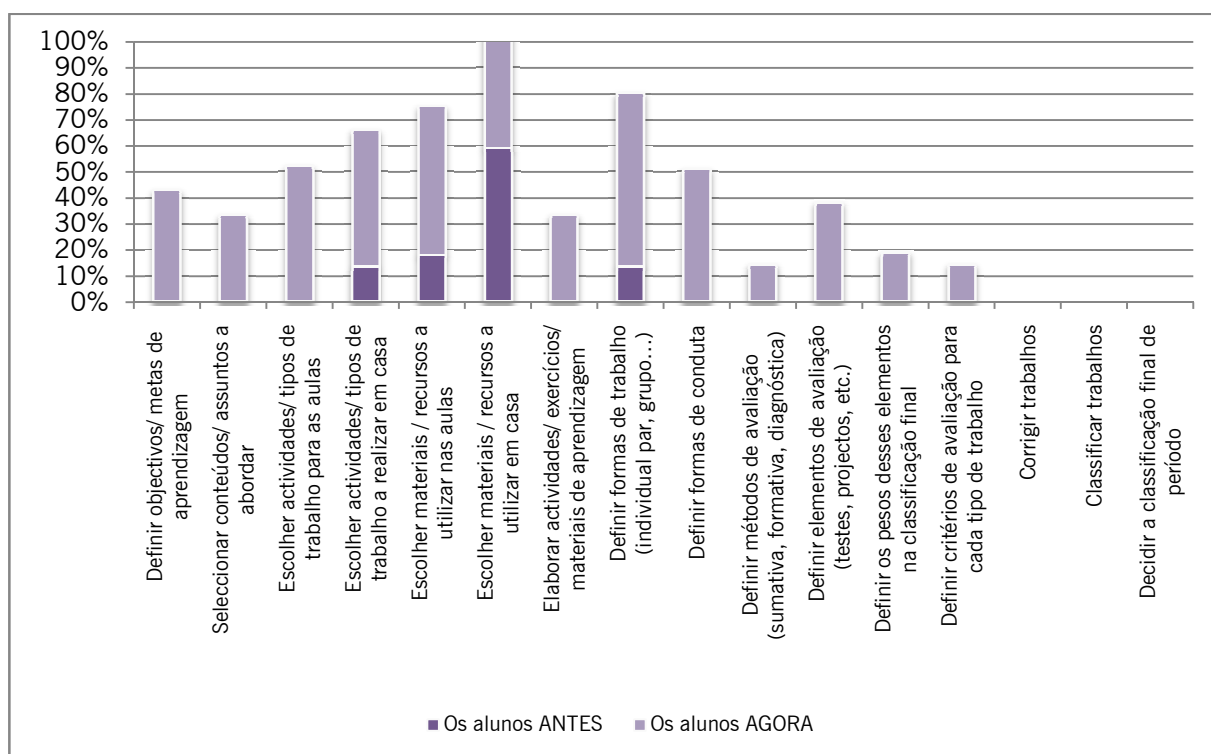


Gráfico 11 - Tarefas do aluno: antes e agora

Procurei dialogar com os alunos a fim de determinar que sentimentos esta alteração de papéis lhes causara, informação também importante para a investigação da Daniela. Interessava-nos verificar se dentre os sentimentos

apontados surgiriam dados que corroborassem as minhas percepções sobre eles. Assim foi. Os alunos com maiores dificuldades a nível de aquisição de conteúdos expressaram sentimentos negativos, mas ao mesmo tempo mostraram alterações a nível das expectativas: alguns desses alunos assinalam sentirem esperança de conseguirem ultrapassar as suas dificuldades sentem-se motivados para o trabalho. Foi muito interessante encontrar respostas como a do JF, que apreciou particularmente a confiança depositada nele, e o respeito que tal evidenciava por ele como pessoa, o que o fazia sentir-se mais adulto. O Quadro 10 apresenta a súmula das respostas dadas à questão solicitada pela Daniela: “Como se sentiu ao intervir no processo de tomada de decisões?”.

| Sentimentos positivos | Sentimentos negativos |
|--|--|
| auto-confiante (5); interessado (4); responsável (4); motivado (3); esperançoso (2); determinado (1); beneficiado (1); calmo (1); respeitado (1); adulto (1); contente (1) | preocupado (1); nervoso (1); receoso (1); inseguro (4) |

Quadro 10 - Sentimentos resultantes da tomada de decisão

Particularmente relevante para o meu próprio processo de emancipação, forçosamente co-dependente do deles, foi verificar que os sentimentos positivos prevaleciam e que, tal como eu, apesar de sentirem preocupação, insegurança e até receio em relação ao sucesso desta metodologia, imperavam sentimentos de interesse, responsabilidade e esperança de conseguir progredir.

Numa questão do segundo questionário que a Daniela me pediu que preenchesse no âmbito do seu estudo e no qual procurava analisar a transformação da minha prática, ela inquiria sobre em que medida eu considerava que o trabalho realizado com os meus alunos dava resposta às preocupações que eu havia expresso no início deste projecto, ao que respondi:

“Tem sido extremamente gratificante poder participar no desenvolvimento destes alunos, e quase todos os dias me dão alegrias enquanto profissional,

quando os vejo a irem mais além do que tinha planeado ou pensava ser possível. Tenho esperança ☺ em relação aos alunos que mencionei anteriormente²¹ porque aos poucos vão mostrando vontade de mudar, seja por verem todos os outros colegas satisfeitos com os resultados, seja porque eu não desisto... Enquanto estava a preencher este questionário (numa pausa) verifiquei que um desses alunos me enviara um trabalho (obrigatório) que, embora fora do prazo estipulado, era algo que mostrava - finalmente - espírito de iniciativa, uma vez que ele decidiu mudar o tipo de texto a construir.”

Uma conclusão imediata da análise do *Reconhecer a Turma* foi que este grupo parece reconhecer a prática da partilha de responsabilidades como uma dimensão central do trabalho desenvolvido, assegurando a força da sua intervenção na negociação constante das decisões: a última palavra seria sua. Ou seja, parece evidente pelas respostas assinaladas que estes alunos começam a ver a figura do professor, não como instrumento e depósito de sabedoria, mas como parceiro na construção do seu percurso de aprendizagem. O Gráfico 12 evidencia esta conclusão pela apresentação da distribuição de respostas na opção “O professor com os alunos”, na questão sobre quem assume as responsabilidades pelas tarefas de aprendizagem.

²¹ Alunos que mostraram relutância e até mesmo recusa em aderir à metodologia.

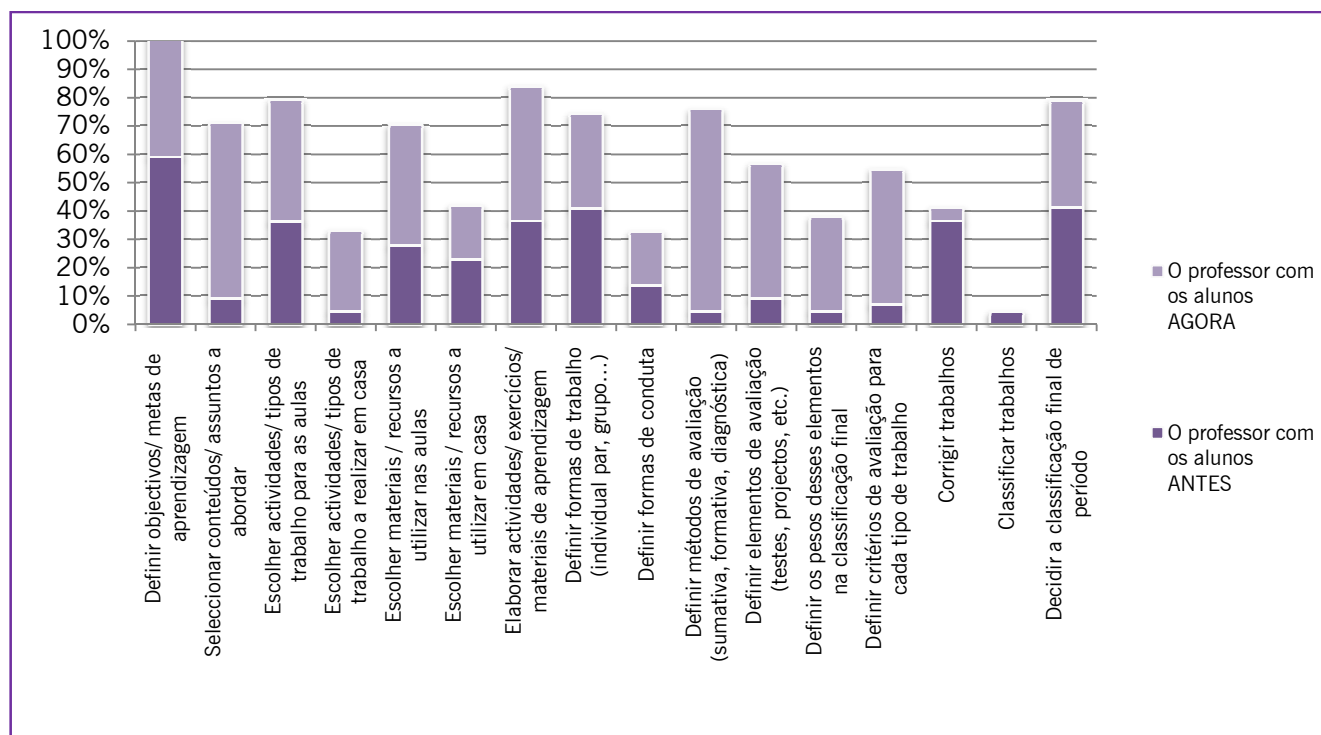


Gráfico 12 - Partilha de responsabilidades: antes e agora

Breen & Littlejohn (2000) referem este tipo de negociação interactiva. Os diálogos, o questionamento constante sobre o que o que *e/es* pretendiam fazer, sobre o que *e/es* queriam escolher, o facto de os deixar colocar as suas dúvidas em relação às possíveis escolhas a fazer e depois tentar levá-los a decidir, a partir de uma nova questão, ou de uma variedade de soluções ou propostas - todas estas estratégias foram implementadas durante todas as aulas, de forma a alimentar continuamente este processo negocial, o que forçosamente levou à negociação processual, também referida pelos autores (op. cit.): processo utilizado para conseguir a concordância.

Somente 7 alunos do total dos inquiridos alteraram as suas percepções relativas à noção de aluno autónomo. Não se nota grande variação em relação às respostas iniciais (*Conhecer a Turma*), e as respostas à questão 5.2. (“Em que medida o trabalho do Módulo contribuiu para se tornar um aluno autónomo?”) corroboram essas escolhas: 83% dos alunos atribuem a sua maior autonomia ao facto de terem assumido a tomada de decisão e a responsabilização pelos trabalhos realizados e a realizar. Ao fazerem-no, evidenciaram determinação,

responsabilidade, auto-confiança, organização (respostas do *Conhecer a Turma*), mas também persistência e sentido estratégico (respostas do *Reconhecer a Turma*). Esta última característica nota-se também nas outras respostas à mesma questão, através das quais os alunos mostram ter agora maiores competências de organização das aprendizagens: “arranjei novos meios de trabalho e estudo, o que me ajudou nas minhas dúvidas e dificuldades”; “era eu quem decidia o que fazer e quando o fazer”; “para conseguir ultrapassar as minhas dificuldades sozinho”; “eu (...) tinha que reflectir naquilo que ia fazer e já não precisava tanto da professora”.

E contudo, a sua prática, tal como no início, ainda não correspondia às suas intenções: na questão 6 (“Na tabela seguinte estão registadas as dificuldades apontadas pela turma, em relação à planificação, regulação e avaliação dos planos de trabalho. Assinale, na quadrícula da esquerda, aquela (1) que mais o afectou e apresente as suas razões”), a maior parte dos alunos registou ter sentido dificuldades a nível da organização das aprendizagens no (não) cumprimento do seu *PIT*, afirmando ter planeado/gerido mal o tempo de cada tarefa, prejudicando assim o cumprimento das restantes, o mesmo ocorrendo com o plano diário. Contudo, não é só com as experiências positivas que se faz a aprendizagem. Apesar destas auto-avaliações mais negativas, a minha percepção é que estes alunos progrediram significativamente no que respeita a aquisição de competências de autodirecção, e que é também através destas análises menos satisfatórias que eles podem demarcar-se das suas posições passivas enquanto aprendentes e assumir novos papéis, mais coincidentes com a reflexividade e emancipação pessoal que os seus comentários deixam antever.

Este aspecto também é corroborado pelas respostas à última questão do *Reconhecer a Turma*, na qual os alunos deveriam assinalar os aspectos em que pretendiam investir no seguinte ciclo de autodirecção. Nove alunos assinalaram a mesma alínea que tinham assinalado na questão 6, o que revela preocupação em ultrapassar os problemas organizacionais auto-dagnosticados. Aliás, são estes aspectos que mais parecem preocupar todo o grupo, que reafirma, neste momento de avaliação, a sua intenção de aperfeiçoar as suas capacidades de planeamento, gestão e organização da aprendizagem.

A reflexão sobre a utilização consciente de determinadas estratégias de aprendizagem (questão 4) era interessante por permitir a comparação com as respostas dadas pelos alunos no questionário *Reflexão Estratégica*. Importava aqui verificar se, ao longo destes meses de aprendizagem da autodirecção, os alunos tinham adquirido maior competência estratégica consciente e se utilizavam agora mais as estratégias metacognitivas (listadas de 1 a 9, no Gráfico 13) ou se as sócio-afectivas (listadas de 10 a 18) continuavam a ser preferidas, como verificado anteriormente. Nesta análise, utilizaram-se somente os dados da utilização frequente do *Reflexão Estratégica*, uma vez foi com esse nível de frequência em mente - face a uma explicação da minha parte -, que os alunos responderam a esta questão no *Reconhecer a Turma*.

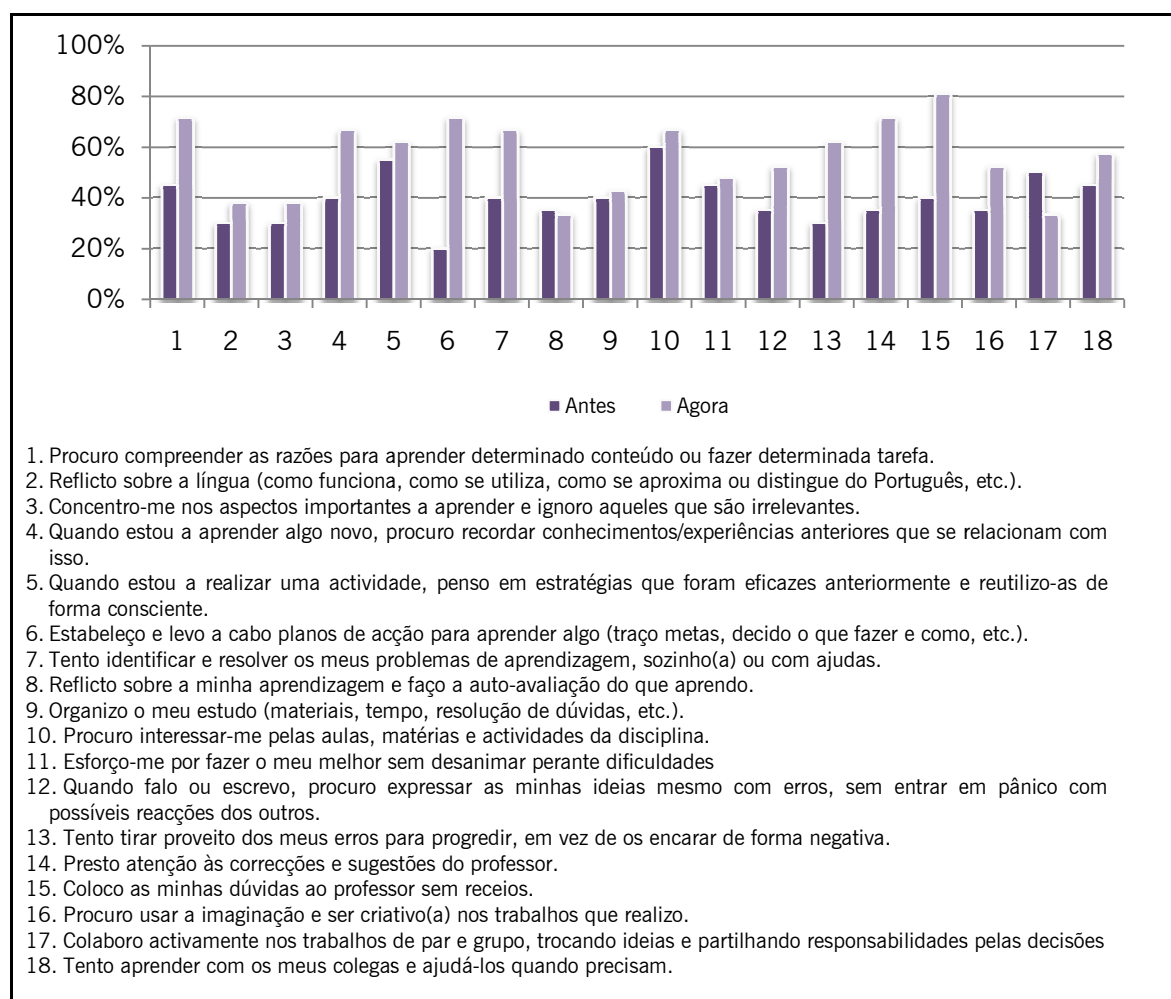


Gráfico 13 - Utilização de estratégias de aprendizagem - antes e agora

Torna-se imediatamente evidente o acréscimo da percepção dos alunos acerca da frequência de utilização de todas as estratégias de aprendizagem listadas, mais significativo relativamente à estratégia metacognitiva 6: *Estabeleço e levo a cabo planos de acção para aprender algo (traço metas, decido o que fazer e como, etc.)*, e às estratégias sócio-afectivas 7: *Tento identificar e resolver os meus problemas de aprendizagem, sozinho(a) ou com ajuda*, 13: *Tento tirar proveito dos meus erros para progredir, em vez de os encarar de forma negativa*, 14: *Presto atenção às correcções e sugestões do professor* e 15: *Coloco as minhas dúvidas ao professor sem receios*. Apesar de existirem outras estratégias com os mesmos níveis de frequência que estas últimas, a percepção de aumento da sua utilização não foi tão evidente. Mais uma vez, os registos indiciam uma preferência pelas estratégias sócio-afectivas, se bem que o uso de estratégias metacognitivas seja agora percepcionado com uma frequência razoavelmente satisfatória face ao trabalho desenvolvido, no tempo decorrido.

Estes resultados corroboram, mais uma vez, a minha percepção do progresso do grupo na aquisição de competências de autonomia: estes alunos sabem que podem e devem utilizar *planificadamente* as estratégias de aprendizagem para que estas sirvam como base sustentada do seu sucesso educativo, e fazem-no percebendo a importância do erro nessa aprendizagem. É *com* ele, e *através* do que ele nos ensina que o progresso também é feito: não é só dos bons resultados que se faz o sucesso.

3.5 AS CONCLUSÕES

Nos pontos seguintes, faço uma reflexão global sobre o trabalho realizado, procurando sistematizar algumas conclusões e implicações do estudo à luz dos objectivos inicialmente traçados, que convém recordar:

1. construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia;
2. compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem;
3. compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino ;
4. compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento).

Começarei por sumariar os pressupostos do estudo e esquematizar a experiência efectuada, passando em seguida a apresentar e discutir conclusões relativas aos seus objectivos.

3.5.1 DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO

Permeando a literatura consultada, encontram-se constantes referências a questões centrais ligadas à educação, quer se estudem as tendências tradicionais, dogmáticas e directivas, mais instrucionais e enformadoras, quer se estudem as práticas e ideais democratizadores, que pretendem promover a construção de conhecimento através do (auto) questionamento e da transformação. Essas questões permeiam também o estudo realizado:

1. Quais são os propósitos da educação?
2. Qual é a natureza e fonte do conhecimento significativo?
3. Quem decide o que é conhecimento significativo?
4. Qual a natureza dos aprendentes e da aprendizagem?
5. Que processos de ensino promovem mais eficazmente a aprendizagem?
6. Como avaliar o sucesso da educação?

A autonomia, a auto-regulação e a autodirecção da aprendizagem são conceitos e objectivos centrais das metodologias democratizadoras. Contudo, a sua implementação tem uma influência considerável sobre a praxis educativa e envolve a

transformação dos papéis dos professores e dos alunos. Esta transformação poderá encontrar resistência por parte de uns e de outros, para quem o *status quo* pode ser conveniente, confortável ou seguro.

Para que as metodologias de auto-regulação e a autodirecção possam ser aceites e assumidas como ferramentas de educação, é necessário que se mostrem melhores do que as tradicionais práticas de direccionamento pelo professor/instrutor: mostrem que realmente promovem a autonomia do aluno, que estes aprendem melhor, que o fazem de acordo com os seus interesses, de forma mais personalizada, holística e humanizada.

Para os educadores democráticos, a educação tem por propósito auxiliar os jovens a aprender a relacionar os seus próprios interesses presentes e futuros com os interesses sociais, levando-os a accionar activamente os seus conhecimentos para o bem do tecido social no qual se inserem: “A democratic society, or a participative democracy (...) is one in which its members are empowered to make decisions and policies concerning themselves and their society but where such decisions are constrained by principles of nonrepression and nondiscrimination” (Pearson, cit. por MacBeath, 2004: 19). Pretende-se a construção de sentimentos de comunidade, partilha e colaboração emancipatória, conseguidos através da negociação constante das diferenças entre os indivíduos.

Para estes educadores, não existe um único corpo de conhecimento a ser transmitido uniformemente por um mestre incontestável. Antes, existe uma multiplicidade de ideias e de perspectivas que originam debates e diálogos. É desta multiplicidade e desta oposição dialógica que surge a (re)construção do conhecimento social e individual: “Since democracy involves the informed consent of people, a democratic curriculum emphasizes access to a wide range of information and the right of those of varied opinion to have their viewpoints heard” (Beane & Apple, 1999: 8). Essa re/construção do conhecimento é feita de forma tão diversificada quanto o forem a experiência e preferências pessoais de cada aluno e serão eles, assim, a definir o conhecimento significativo: “When students decide or are involved, learning is rooted in their experience not just connected to it” (Gibbons, 2004: 2).

Qualquer sistema educativo tende a medir o sucesso da educação através de pautas e rankings que ilustrem os números do sucesso académico. Essas são as medidas de maior visibilidade e credibilidade. Por esse motivo, o sucesso académico é das primeiras metas em muitos dos Projectos Educativos das Escolas, da minha inclusive. Contudo, o sucesso educativo é algo de muito diferente. Muito mais complexo de medir e apenas visível a longo prazo, quando o aprendente dá mostras, ao longo da escolaridade e já fora dela, no mundo do trabalho, de ter adquirido as competências desejadas, este sucesso implica que o aluno consegue navegar por "um mundo complexo e constantemente agitado", e que sabe manejar "a bússola que permita navegar através dele" (Delors, 2003, cit. por Projecto Educativo ESMS, 2009: 35). Por outro lado, exactamente porque as metodologias democráticas se centram no aluno, também a recolha das evidências dele dependem. Ele é a principal fonte de informação, o que torna essencial a compreensão das suas percepções e o que faz com que seja o aluno também a peça central de toda a investigação sobre a autodirecção. Nesta perspectiva, as classificações numa pauta dizem muito pouco acerca do significado e alcance das aprendizagens, e nada sobre como essas aprendizagens foram promovidas, pelos alunos e pelo professor. Por outras palavras, são indicadores pouco fiáveis no que diz respeito à qualidade do acto educativo.

Os resultados obtidos com este projecto, se bem que focados nas percepções dos participantes e circunscritos à aprendizagem de uma língua estrangeira num contexto particular, poderão originar um espaço de discussão sobre o desenvolvimento de competências de autodirecção que, por natureza, são transversais ao processo educativo. Independentemente do contexto em que essa aprendizagem é feita, a aquisição de competências que permitem reacções pessoais estratégicas, é uma mais-valia no mundo escolar e profissional, e um objectivo a alcançar *per se* na formação pessoal.

Assim sendo, os motivos pelos quais a educação escolar deve procurar incorporar competências de autodirecção na aprendizagem relacionam-se com o próprio aprendente, mas também com a escola enquanto instituição, o professor e a sociedade, exigindo transformações essenciais sem as quais dificilmente se

poderá atingir formativa e definitivamente o indivíduo aprendiz. Qualquer acção isolada e circunscrita a um pequeno nicho, como é o caso deste projecto, terá resultados frustrantemente limitados em termos de projecção e disseminação de novas práticas se não tocar os agentes.

É claro que é difícil operar mudanças significativas e abrangentes, sendo são inúmeros os constrangimentos à construção de práticas mais democráticas nas escolas. Desocultar esses constrangimentos e encontrar espaços de manobra são estratégias centrais no desenvolvimento de práticas re(ide)alistas, situadas entre o que a educação é e o que deveria ser:

“(...) desenvolver a autonomia profissional tem que ver com encurtar a distância entre a realidade (o que *é*) e o nosso ideal (o que *deveria ser*), através da extensão dos limites da liberdade e da exploração de novos territórios (o que *pode ser*). (...) dados os constrangimentos frequentemente encontrados em espaços educativos, um dos mais importantes sentimentos no contexto do processo de mudança é a esperança (...). A esperança pedagógica e a autonomia profissional andam de mãos dadas na luta por uma educação melhor: uma educação que é emancipatória para professores e alunos e que, em última análise, contribui para a transformação da sociedade em geral.” (Jiménez Raya et al., 2007: 50-51)

Apesar das limitações do estudo, que abordarei no ponto seguinte, foi possível implementar uma abordagem potencialmente democratizadora da educação em línguas, assente no desenvolvimento da autonomia dos alunos no âmbito da gestão da aprendizagem. Tomando como base o esquema de Dickinson (1987: 14), a figura 14 assinala as áreas e graus de autonomia possíveis e que, na sua opinião, podem ocorrer em qualquer processo educativo. Neste esquema, cada coluna apresenta uma área do processo de gestão da aprendizagem, na qual se gradua a autodirecção desde um nível elevado de direcção externa (parte inferior de cada módulo) a um nível elevado de autodirecção (parte superior). Dentro de quadrículas, assinalo o percurso trabalhado com os meus alunos neste projecto. Como se pode concluir da leitura do esquema, a experiência envolveu processos de aprendizagem autodirigida em todas as áreas indicadas e em diversos graus, tendo eu assumido o

papel de guiar e apoiar os alunos nas suas decisões e tarefas. No caso da área da avaliação, apenas se assinala a avaliação interna, uma vez que a avaliação externa não era aplicável neste contexto. O esquema também evidencia a presença de decisões externas aos alunos (minhas ou superiormente determinadas) em paralelo com as decisões autodeterminadas ou negociadas entre mim e os alunos. Este aspecto, traduzindo uma abordagem “re(ide)alista”, reflecte a existência de constrangimentos à autodirecção em contexto escolar, mas também remete para o papel central do professor neste contexto, enquanto agente de democratização da educação, que usa o seu poder para conferir poder aos seus alunos.

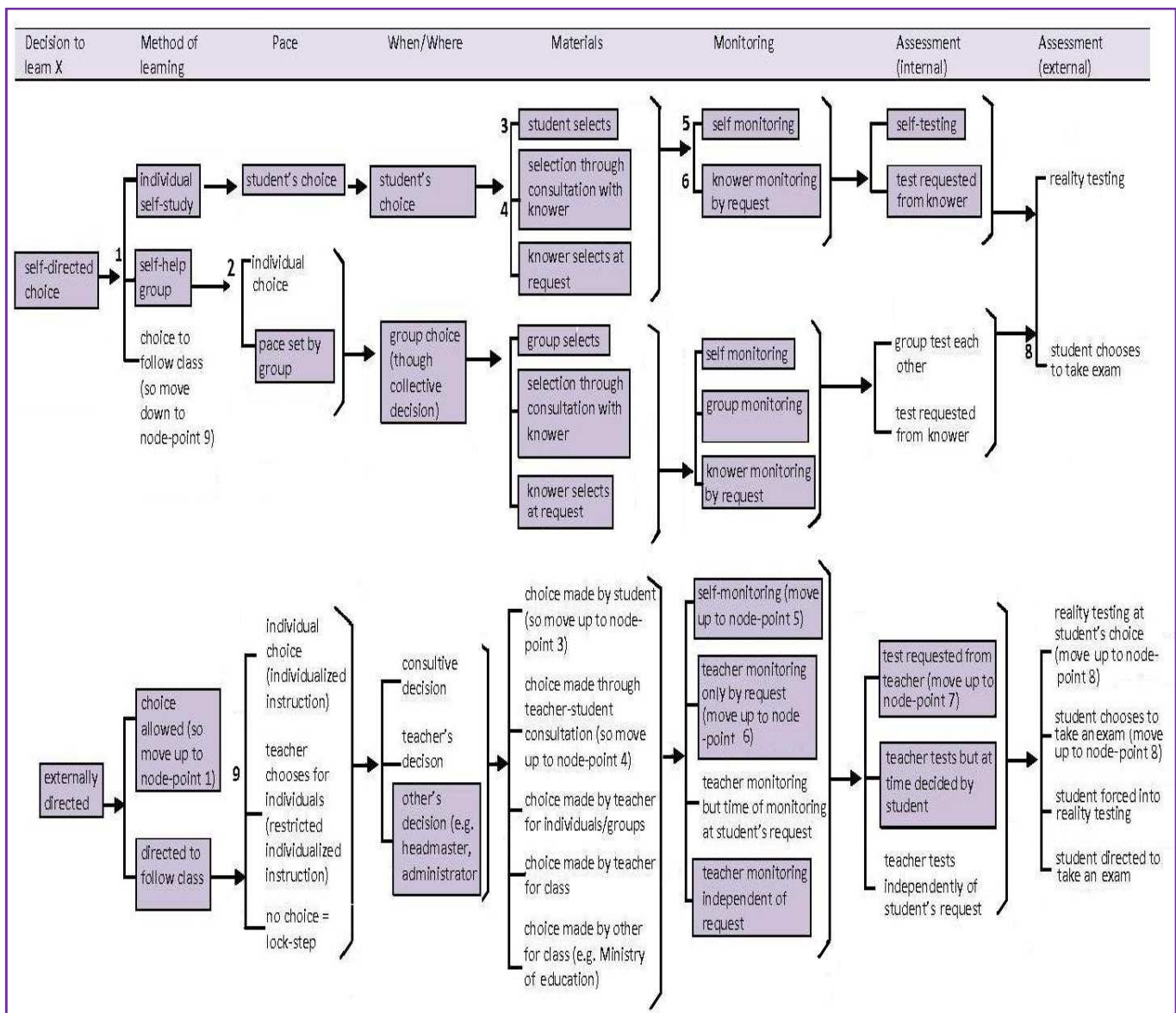


Figura 14 - Graus de autonomia (Dickinson, 1987: 14) - percurso do projecto

3.5.2 AS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

Este projecto não teve a vantagem de consistir na formação ou implementação de um Centro de Autonomia: alocado num determinado espaço, os alunos acorrem ao Centro, que está organizado de forma a responder a diferentes estilos, níveis, interesses e objectivos, e que almeja desenvolver a autonomia dos utilizadores - quer como um meio para atingir um fim (a aprendizagem da língua estrangeira), quer como um fim em si (fazer dos indivíduos aprendentes autónomos). Antes pelo contrário, esteve limitado a dois blocos semanais, no início e fim da semana escolar, em salas diferentes, onde não era possível deixar quaisquer materiais. Foi impossível organizar qualquer banco de recursos, sendo necessário transportar todos os materiais, todas as aulas. Se, como já foi descrito antes, um aluno encontrou uma solução que diminuiu o problema²², o que mostrou espírito de iniciativa e participação, por outro, este aspecto penalizou os trabalhos, por impedir a presença de muitos outros materiais passíveis de serem escolhidos a qualquer altura, face a qualquer dificuldade ou apetência surgida no momento. Esses momentos espontâneos não puderam ser explorados. Antes pelo contrário, perderam-se muitas oportunidades de acompanhar a descoberta de determinados conteúdos por falta de materiais específicos, mas era humanamente impossível transportar todo o material que pudesse vir a ser útil, todas as aulas.

Este projecto também não decorreu sem um programa escolar prescrito, o que implica todas as limitações e constrangimentos de ter de o cumprir. Não se tratava aqui de uma situação de aprendizagem *livre*, na qual o aluno aprenderia o que quisesse. Tratou-se de um projecto regido por um programa *flexível*, o que permitia alguma liberdade, mas não total. O que se pretendia era verificar a possibilidade de desenvolver uma metodologia de aprendizagem autodirigida em situações regulares de ensino, a fim de analisar a sua aplicabilidade em contexto real.

²² Releia-se, a propósito, a página 68 deste texto.

Para que se pudessem obter melhores resultados, e para que se pudesse velar pela sua continuidade, num espírito de transformação da instituição, uma vez que esta integra, no seu Projecto Educativo, a aquisição da competência *aprender a aprender* (2009:39)²³, seria desejável a redefinição de espaços escolares, de forma a favorecer o aparecimento de salas disciplinares devidamente apetrechadas, onde os professores pudessem deixar materiais que fossem partilhados não só pelos seus próprios alunos mas pelos alunos dos seus colegas e pelos próprios colegas, num ambiente de verdadeira colaboração que poderia, inclusive, originar episódios de co-construção de materiais e troca de informação favorecedores da colegialidade, também advogada pelo Projecto Educativo da Escola. Seriam os alunos a deslocar-se às salas, onde se poderiam encontrar os materiais necessários para aquela disciplina, fossem estes da propriedade da instituição, do grupo disciplinar, do(s) docente(s) ou do(s) próprio(s) aluno(s), e aí interagiriam de forma relativamente livre, para cumprir as suas funções de aprendentes de modo particular e único, com o apoio e supervisão do docente, ainda que em horário pré-estabelecido e seguindo um programa pré-estabelecido, tendo a possibilidade de adquirir competências essenciais à vida em sociedade num ambiente que, sendo controlado, lhes permitisse a liberdade de errar sem consequências penalizadoras. Trata-se de *formar* indivíduos em autonomia plena, mas dentro de um sistema de regras - a instituição escolar -, no qual eles terão de agir e interagir de forma positiva.

Somente com a promoção do desenvolvimento de competências de acção, de critérios de rigor e exigência pode a Escola zelar pelo cumprimento do seu papel enquanto propiciadora de uma formação capaz de responder a uma sociedade cada

²³ “Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados - em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência”.

vez mais empresarial, mobilizadora e mutável, onde a flexibilidade, a capacidade e rapidez de decisão, a iniciativa, o espírito empreendedor, a capacidade de trabalho em equipas dinâmicas e ecléticas são qualidades básicas e essenciais.

Pode argumentar-se que é também esta mesma sociedade, consumista, competitiva e não inclusiva, que joga contra a aprendizagem autodirigida e a educação democrática. Concordo. Contudo, é exactamente para que os nossos jovens estejam preparados para se juntar a essa sociedade agressiva que lhes devemos proporcionar - enquanto educadores - as ferramentas com as quais eles sobreviverão e singrarão nesse meio, e abandonar as práticas que levam à negação das qualidades de que eles necessitarão no futuro:

“People spend much more time out of school than in it, even on a school day. And when school days end, even the best educated have forty or fifty years of life and learning still ahead of them. Continued growth during those out-of-school hours and years requires continued learning - learning to master new jobs, (...) to handle changes in society, to master new roles, (...) and to make contributions worthy of our capacities. Such growth, or informal learning, is very different from formal education. The self-educator must be independent, energetic, creative, and strongly self-directed. But schools, as well as such ever-present entertainments as TV, and a growing number of institutions encourage us to be dependent, passive, conforming and, generally, willing to be directed.” (Gibbons et al., 1980: 42)

Inerente ao facto de os alunos terem sido socializados num ambiente escolar tradicionalista durante muitos anos, surgiu um outro constrangimento à investigação, que à data da redacção deste texto não se encontrava resolvido, até devido ao facto de a presente metodologia estar somente a ser aplicada na disciplina de Inglês. Refiro-me ao tempo necessário à transformação dos alunos.

O modelo sócio-construtivista inspirado nas ideias de Vygotsky sugere que os jovens adquirem competências através da interacção com os outros, nomeadamente os mais velhos, pela vivência de experiências significativas, seja em ambientes controlados, como a escola, seja em ambientes sociais. São estas experiências de aprendizagem que efectivamente levariam à aquisição de comportamentos e competências exigidos, através da exemplificação e da exibição de comportamentos

semelhantes. Trata-se de pequenos momentos de auto-monitorização e auto-regulação que urge sistematizar: os alunos não nascem auto-regulados. O ambiente escolar deve proporcionar-lhes, regularmente, momentos de auto-monitorização da sua aprendizagem, principalmente se esse for o único tempo em que essa competência é trabalhada. Os distractores externos (como por exemplo, a falta de hábitos de trabalho, a desorganização, a falta de local para trabalhar, os níveis de ruído, a falta de acompanhamento parental) e as emoções (como os baixos níveis de auto-confiança) interferem nessa aquisição e cabe ao professor auxiliar o adolescente a regular o seu comportamento aprendente de forma a maximizar a eficácia das experiências. Mas tudo isto requer tempo e a falta deste foi um problema para o qual não encontrei solução, o que foi agravado por se tratar de uma experiência isolada no currículo dos alunos.

Duas aulas de noventa minutos por semana não são tempo suficiente para operar uma alteração realmente significativa de atitudes e comportamentos. Não existiu forma de maximizar a eficácia das experiências de auto-monitorização que ocorriam constantemente na aula de Língua Inglesa, para que esse comportamento se tornasse a norma e não o desvio. Sim, o comportamento dos alunos alterou-se em relação à disciplina. Sim, a sua postura negativa em relação à aprendizagem da Língua Inglesa amenizou-se. Sim, mostraram-se capazes de, criticamente, assumir progressivamente o controlo da sua aprendizagem, retrocedendo tanto quanto necessário para assegurar a aquisição de conteúdos em falha, sem receios, sem constrangimentos. Sim, mostraram-se capazes de, progressivamente, reflectir sobre o que faziam, por que o faziam, por que escolhiam determinadas tarefas, como ultrapassavam os seus problemas. Sim, foram capazes de procurar e encontrar soluções para alguns problemas de aprendizagem através do trabalho colaborativo. Sim, mostraram que são capazes de planear os seus próprios trajectos e seguir os seus objectivos. Estas são impressões retiradas do dia-a-dia da sala de aula e reforçadas pelas percepções e registos dos alunos. Mas será que constituem *prova* de sucesso da implementação da metodologia?

Em diálogo com os alunos, procurei determinar se agiam assim nas outras disciplinas. Não, nas outras disciplinas era o professor que controlava o que

aprender, quando e como. Impunha-se que tentasse levá-los a compreender que, apesar de existir maior controlo por parte do professor nas outras disciplinas, eles poderiam accionar determinadas competências de auto-monitorização da sua aprendizagem, efectuando assim uma *transferência de saberes* da disciplina de Inglês para as outras, benéfica para o seu sucesso escolar. Foram os próprios alunos a apontar aspectos desses saberes, como estabelecer prazos, planear necessidades e prioridades, organizar um plano estratégico de acção:

“Perguntei ao TM o que queria dizer com aquilo [organizar um plano estratégico de acção], porque tinha dúvidas se ele saberia o que era: parecia-me que papagueava algo que ouvira em qualquer altura. Mas ele explicou-me: ‘Então, stora? É planificar o que queremos fazer, mas pensando em quais são as melhores estratégias para o conseguir!’. (Nunca sabemos o que vão aprender daquilo que lhes tentamos ensinar)” (Extracto do Diário de Investigação).

A aprendizagem da autodirecção foi feita de forma inevitavelmente limitada também devido a um outro hábito comportamental criado pelo método tradicional: a regulação e controlo da disciplina são feitos pelo professor. Quando esse controlo não é tão evidente, porque a responsabilidade é passada para o aluno, gera-se tendencialmente um clima de maior ruído e desorganização que dificulta os trabalhos e a colaboração com o professor. Foi essencial a descoberta de um equilíbrio pessoal que permitisse a emergência de uma *persona* profissional assertiva mas não autoritária, que conseguisse encaminhar os alunos para comportamentos mais aceitáveis do ponto de vista da eficácia da aprendizagem e do respeito mútuo: ninguém consegue aprender adequadamente em ambientes de confusão, desorganização e ruído, e todos têm o direito a um ambiente de trabalho agradável. Contudo, esta aprendizagem tem fracas probabilidades de sucesso nesta fase da adolescência. Não só contraria o hábito de ser o *outro* a estabelecer as regras de convivência - o adolescente poucas vezes é realmente responsabilizado pelo seu próprio comportamento ao longo dos anos da sua formação inicial -, como também encontra resistência no facto de os alunos se encontrarem exactamente na fase de desenvolvimento humano que leva a que se revoltam contra as normas e imposições

sociais e que aproveitem todas as oportunidades para criar entropia em situações nas quais os adultos esperariam comportamentos mais aceitáveis.

A solução encontrada - as reflexões periódicas sobre o comportamento -, pode ter funcionado como um dissuasor, porque os obrigava a pensar e a verbalizar o que tinha ocorrido, mas pode também ter sido contra-producente. Pretendia-se que a reflexão se tornasse uma ferramenta de aprendizagem e não um castigo. E se bem que tenha sido a primeira, também se transformou no segundo²⁴. Contudo, é essa postura reflexiva sobre a prática que, sendo continuada, funciona como motor de transformação e se distingue da reflexão episódica, de efeitos mais transitórios. Pretende-se que os alunos se libertem das rotinas, autoridades e tradições instituídas, e sejam capazes de decidir por si o caminho a seguir, munidos do conhecimento real da situação particular do momento, sobre a qual vão actuar. (Vieira, 2006).

Um outro aspecto que, não sendo um constrangimento à realização do projecto, criou dificuldades de operacionalização do apoio, prendeu-se com a enorme dependência inicial destes alunos em relação à figura do professor. Tal como foi referido n'A História, foi necessário estar constantemente em movimento, a acorrer a solicitações de um ou de outro aluno. A ênfase não se coloca aqui na *quantidade* de apoio solicitada - se bem que foi significativa e bastante acima do esperado, tratando-se de alunos do ensino secundário -, mas antes na *qualidade* do apoio solicitado, isto é, no tipo de questões que os alunos colocavam, nas dúvidas que os assaltavam, no receio que mostravam em tomar qualquer decisão, na necessidade de confirmar toda e qualquer tarefa concluída - mesmo que a resolução (ou uma proposta) estivesse junto com o material trabalhado -, na dependência da verificação pelo professor do trabalho realizado. Este comportamento, que se manteve ao longo da maior parte do período de recolha de dados, comprovou a necessidade de se abandonar metodologias directivas, uma vez que ao fazerem dos

²⁴ O JF - aluno com bastantes dificuldades, pouca vontade e um génio irascível - desabafou: "Fogo, stora! Agora passamos a vida a escrever reflexões! Já chega!".

alunos meros receptores, inibem neles a iniciativa, a independência e a responsabilização que tanto lhes exigimos. Frequentemente se ouve, na sala dos professores, que os alunos não *trabalham*, que “estão à espera que o professor lhes faça tudo”, que lhes diga como tudo se faz. Este projecto consolidou uma das transformações mais significativas do meu EU profissional: os alunos são aquilo que nós, professores, os ajudamos a ser. Se queremos alunos que não esperem que o professor lhes diga como o Universo se move - como era o caso destes alunos no início do projecto -, se queremos alunos que sintam curiosidade em espreitar pelo telescópio, então temos que lhes mostrar o céu e encantá-los com as estrelas.

O apoio aos alunos seria mais eficaz se pudesse contar com a parceria de outra(o) colega que partilharia a turma - em par pedagógico -, algo já previsto na lei para as áreas curriculares não disciplinares do ensino básico, e a cuja defesa subjazem muitos dos objectivos centrais a uma metodologia promotora da autonomia na aprendizagem (ver Quadro 11).

| ÁREA DE PROJECTO | ESTUDO ACOMPANHADO | FORMAÇÃO CÍVICA |
|---|---|--|
| Desenvolver competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos e a avaliação de processos; aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes; promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada; desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção; aprofundar o significado social das aprendizagens disciplinares. | Ajudar o aluno na identificação e análise de estratégias de estudo em função das suas características individuais; desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação; estimular no aluno a capacidade de reconhecer as suas motivações e interesses e de as concretizar em actividades; orientar os alunos na auto-avaliação relativamente à eficácia das estratégias de estudo. | Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania; desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis; promover valores de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros; estimular a participação activa dos alunos na escola e na sociedade; proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento. |

Quadro 11 - Orientações para reestruturação do ensino básico - áreas curriculares não disciplinares

Olhando para este Quadro, poderíamos questionar a pertinência de desenvolver a autonomia nas disciplinas, uma vez que estas áreas curriculares já o fazem. Existem, na minha opinião vários argumentos contra esta ideia:

(1) a quase totalidade de professores que leccionam as áreas curriculares não disciplinares não têm a formação necessária para trabalhar em prol do desenvolvimento da autonomia. Antes se limitam a encará-las como outras disciplinas e utilizam os mesmos métodos que utilizariam na disciplina da sua área disciplinar;

(2) não existe qualquer tipo de trabalho colaborativo entre os professores destas áreas e os das outras disciplinas, o que implica que, tal como senti neste projecto, os resultados conseguidos são verticais e circunscritos a essas áreas, não se trabalhando a transversalidade essencial para o desenvolvimento real das competências descritas no quadro. Talvez por falta desse trabalho colaborativo, pode verificar-se a desresponsabilização, por parte dos demais professores, de promoção da autonomia nas suas aulas;

(3) estas áreas curriculares terminam no final do 3º ciclo, descontinuando-se um trabalho - caso este esteja a ser realmente feito -, que continua a ser essencial durante o ensino secundário. Existe um interregno nos dois anos mais importantes do secundário, durante os quais o aluno adolescente consolida processos de raciocínio e métodos de trabalho. É certo que, no 12º ano, existe a disciplina de Área de Projecto, na qual os alunos aprendem a metodologia de projecto e desenvolvem um trabalho de seu interesse, mas a realidade da minha escola nestes últimos anos é que os alunos são muito dependentes dos professores na planificação e organização das tarefas a realizar nos seus projectos, o que indicia falta de competências de autonomia e tomada de decisão;

(4) apesar de se reconhecer que as áreas curriculares aqui referidas podem contribuir para a autonomia dos alunos se desenvolvidas de forma adequada (o que não é o caso na generalidade das situações), também é possível encará-las como uma solução de recurso face à incapacidade da escola de, na sua globalidade, assumir a autonomia como projecto pedagógico. Assim sendo, a criação destas áreas pode reforçar o *status quo*, na medida em que desresponsabiliza os professores pela promoção de uma pedagogia para a autonomia. Na verdade, se esta pedagogia fosse generalizada, as áreas em causa seriam desnecessárias - elas só existem para suprir falhas no sistema.

Não sendo muito comum, a opção de formação de pares pedagógicos no ensino secundário é possível e está já a ser implementada em escolas como a de Castelo da Maia, onde várias turmas de Inglês dos 10º e 11º anos contam com o apoio de dois professores na sala de aula. Este é um factor de natureza logística que, como outros já apontados, depende não da vontade do professor mas da instituição. Assim se verifica, mais uma vez, que todos os intervenientes na acção educativa são centrais ao sucesso de qualquer intervenção e são todos eles que determinam que rumo - democrático ou directivo -, toma a escola na educação dos alunos.

Os alunos, tal como os professores e a própria instituição, também podem rejeitar a mudança de paradigma. Fazem-no muitas vezes por insegurança, exactamente porque ao longo do seu percurso escolar foram treinados para comportamentos que não se coadunam com o exercício do poder decisório a que os queremos, frequentemente, “obrigar”. Ou também porque a sua personalidade é passiva. Integrado na turma estava um aluno com características emocionais e psicológicas de grande passividade. Não era um indivíduo preguiçoso, uma vez que cumpria todas as tarefas que lhe propunha e cumpria prazos. Era organizado e interessado. Contudo, não mostrava espírito de iniciativa. Quando pressionado, recuava, negando-se a assumir um papel mais interventivo, afirmando sempre, mesmo sem tentar implementar alguma estratégia de autodirecção, precisar do apoio do professor. Para este tipo de alunos, que existem em qualquer turma, a existência do par pedagógico seria também a solução mais viável pois poderiam contar com maior apoio.

Jiménez Raya et al. (2007: 18-24) apresentam um conjunto de factores que podem caracterizar o cenário onde decorre a promoção da autonomia. Cruzando-os com a experiência pedagógica realizada, verifico que os factores de constrangimento com que me deparei na implementação da metodologia são aí referidos:

1. Os valores ideológicos, políticos, sócio-culturais, económicos e educacionais dominantes numa escola caracterizada pela sua competitividade, individualismo, conservadorismo, preferência pela reprodução social e cultural, resistência resignação e acriticidade.

2. As tradições, quadros de referência e linhas de orientação dominantes no ensino e aprendizagem da língua: metodologias tradicionalistas promovidas pelas práticas educativas incentivadas na escola, sistemas de avaliação, manuais e outros recursos, currículos de formação de professores, complacência dos professores.
3. A “cultura” e exigências institucionais dominantes no que diz respeito aos regulamentos, ao currículo, à abrangência dos programas, à organização do tempo e do espaço, ao número de alunos por turma e aos recursos.
4. A experiência anterior de aprendizagem dos alunos, incluindo a experiência de aprendizagem da língua, que foi, até agora, dirigida pelo professor.
5. As teorias pessoais dos alunos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua: a sua falta de conhecimento metacognitivo e as suas percepções relativas aos papéis do professor e do aluno.
6. A falta de compromisso dos alunos em relação à educação e à aprendizagem ao longo da vida: o seu descontentamento em relação à escola, o seu hábito de (relativa) submissão às regras impostas e a sua passividade.

Estes factores de constrangimento, comuns a muitos outros contextos educativos, dificultam a promoção da autonomia mas também a justificam. Uma pedagogia para a autonomia pode instituir-se como estratégia de resistência a uma educação transmissiva, no sentido de a transformar.

3.5.3 O ALUNO NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

O aluno deve ser o *agente* da sua própria transformação educativa. Deve abandonar a sua passividade e tomar as rédeas do processo no qual se encontra envolvido. Este foi o meu pressuposto principal para a realização deste estudo.

Corno (2004: 1669) utiliza a metáfora da navegação para referir o papel do aluno na aprendizagem. A autora defende que esta imagem sugere as ideias de energia e direcção - “plotting a course, finding the way through school” - necessárias à auto-regulação mas também à resolução dos problemas e desafios que surgem a contrariar uma navegação bem sucedida. Sem as ferramentas e apoio adequados para enfrentar estas adversidades, até o aluno mais auto-regulado se arrisca a falhar. É necessário orientar o aluno para comportamentos autónomos e deixá-lo agir sobre

essa orientação, regulando todo o processo e envolvendo competências diversas como a capacidade de estabelecer objectivos e definir tarefas; organizar e seleccionar materiais e estratégias; definir ritmos e modos de trabalho; reflectir e auto-avaliar todo o trabalho num processo contínuo de auto-monitorização e auto-regulação. Isto implica a capacidade de reajustar planos e intenções face a uma auto-avaliação que integra um diagnóstico para o ciclo seguinte. Implica o desenvolvimento integrado de competências de aprendizagem, competências para a auto-motivação e competências para pensar criticamente (Jiménez Raya et al., 2007:30).

Também é essencial que tanto o aluno como o seu professor se apercebam dos obstáculos bio-psicológicos que podem constranger todo o processo de transformação do aluno. Este tem que alterar significativamente a sua noção do que é a aprendizagem e dos comportamentos que esta implica:

“(...) like any task of (...) restructuration, this is difficult in itself both intellectually - because it necessitates self-criticism and the tools appropriate to self-criticism (...) and effectively. Since it involves putting up with the fear of the unknown, hanging onto one's self-confidence, admitting one's weaknesses, being strong-willed and persevering, etc. Clearly the learner's personality has to be taken into account both as regards the process of self-examination and as regards the tasks it involves...” (Holec, 1985: 183-184).

Neste projecto, pretendia-se a aprendizagem do *poder de decisão informada*: decidir, dentre várias hipóteses, qual a melhor para si, num determinado momento, por uma determinada razão, para um determinado objectivo, também escolhido por si, de forma a conseguir o resultado antecipado e poder sentir satisfação e orgulho nos resultados conseguidos (Schunk, 1994).

A maior parte destes alunos nunca antes tinha tomado uma decisão que fosse determinante para a sua aprendizagem, o que fez da aprendizagem do poder de decidir uma tarefa difícil, mas gratificante. Embora alguns tenham resistido - é mais confortável, e também mais seguro, permanecer numa posição passiva -, notou-se algum progresso no sentido de assumirem a responsabilidade pelo seu processo de

aprendizagem. Notou-se, também, uma valorização progressiva da aprendizagem acompanhada de uma motivação intrínseca:

“Hoje foi ficha de gramática de recuperação a contar para a classificação do Módulo 1. O JF entregou a dele quase em branco. Fiquei tão decepcionada! Afinal que andou ele a fazer nas aulas... os planos dele são quase só de gramática! Quando lhe disse isto, ficou envergonhado. Pelo menos mostrou algum constrangimento... Começou a gaguejar e a dizer que vai trabalhar mais e que se vai esforçar... que quer melhorar, também. Como os outros ainda estavam a trabalhar, corriji logo a ficha dele. É claro que a nota foi muito baixa, mas somada às outras fichas, a classificação do Módulo deu 9,5. Isso significava que ele ficava com o Módulo feito. Ele estava ao meu lado enquanto eu inseria tudo na folha de classificações e pôde acompanhar todo o cálculo. No fim, virei-me para ele e disse-lhe que chegava para fazer o Módulo e perguntei-lhe se era só isso que o interessava. Ele disse-me que não, que queria mesmo aprender mais Inglês, e que ia trabalhar mais.” (Extracto do Diário de Investigação).

Notou-se um crescente orgulho, da parte de alguns dos alunos com mais dificuldades, em conseguir ultrapassar barreiras comunicativas que já haviam desistido de tentar vencer. Este orgulho e satisfação levam inevitavelmente, ao aumento da motivação, e, caso o sucesso (mesmo que pequeno) se mantenha, ao aumento da volição, o que vai assegurar o progresso continuado na aprendizagem.

Dolan e McCaslin (2008) apontam a importância de capacidades como a adaptabilidade do aluno a padrões de aprendizagem diferentes, a motivação intrínseca e a disponibilidade de assumir desafios. Também referem que o desempenho está muitas vezes ligado a padrões deficitários de aprendizagem e a emoções e auto-percepções negativas, como por exemplo, o medo de falhar ou ser gozado pelos pares, o que leva os alunos, inevitavelmente, a evitar assumir responsabilidades pela tomada de decisões. Tendem a auto-avaliar-se através da comparação com os outros e, conseqüentemente, mostram reacções mais negativas quando falham numa tarefa. Ames (2008: 411) explica que “rather than the duration of behavior (or what has been called engaged time), we need to think about the quality of task engagement. Students need to develop motivational thought patterns that contribute to self-regulated learning”.

A Figura 15 procura ilustrar aquisições *consequentes* no processo de aprendizagem, que a experiência desenvolvida procurou promover.

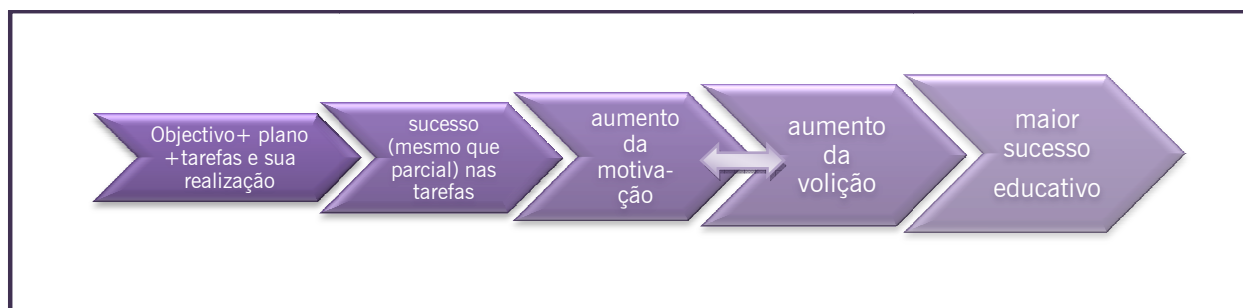


Figura 15 - Processo consequente do sucesso educativo

Como já foi referido anteriormente, existe uma distinção entre motivação e volição (Corno: 2001; Gardner, 1999). A motivação prepara o aluno para a prossecução dos objectivos a que se propõe. Contudo, de forma a ir além desta fase e realmente trabalhar de forma a garantir que os atinge, é necessário que possua capacidade volitiva: planificação de meios para atingir os fins planificados, estabelecimento de prioridades, ultrapassagem de barreiras (reais ou imaginárias - mais uma vez, interfere aqui a personalidade do aluno), verificação do trabalho realizado, planificação de necessidades e tempos: “when it comes to schoolwork, motivation can get students started, whereas volition gets them to follow through. It follows then that when motivation and volition work together, students are most likely to navigate successfully in school” (Corno, 2004: 1671).

Mais do que serem consequentes, acredito que a motivação e a volição são simbióticas: uma alimenta a outra, numa relação de inter-dependência sem a qual existiria somente uma *intenção*, e não uma *acção*, como se pode ver pela Figura 16: sem o ímpeto da motivação e volição, acredito que muitos alunos desistissem da intenção de realizar determinada tarefa - principalmente quando esta implica maior esforço.

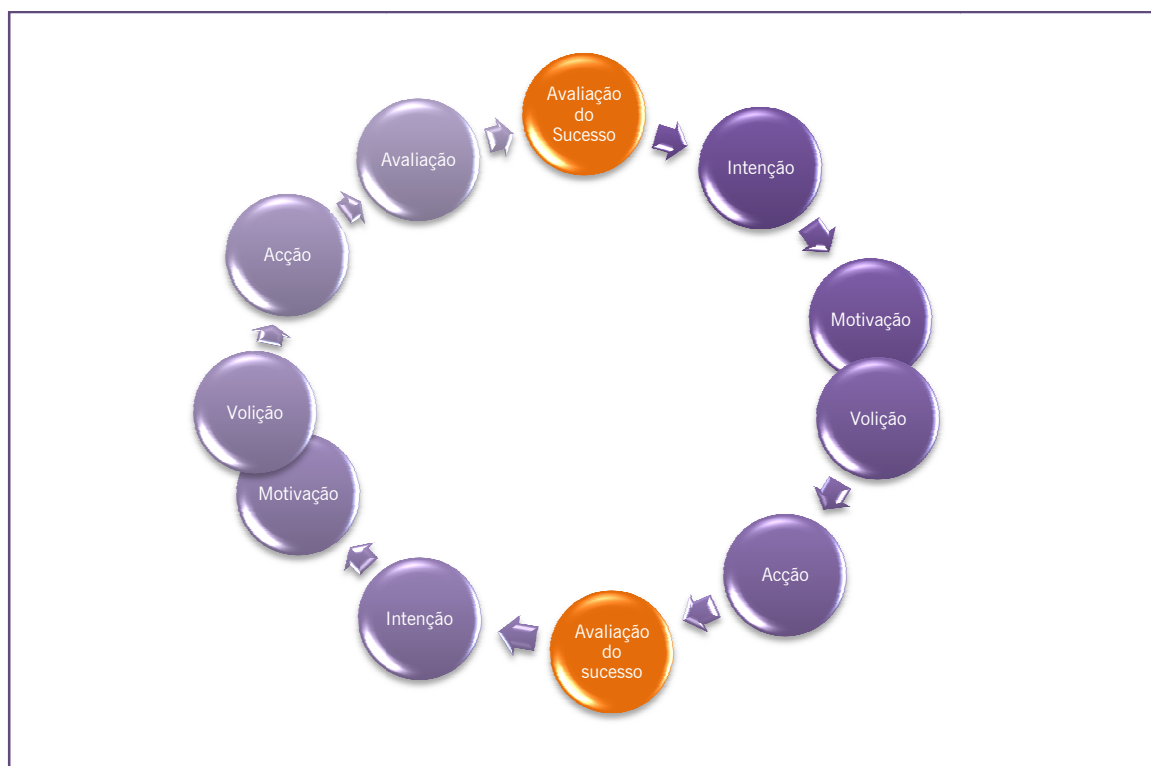


Figura 16 - Motivação e volição na medição entre intenção e acção

A regulação da aprendizagem pode ser determinante para a internalização e apropriação desta inter-dependência, através dos estímulos positivos e do apoio ao desenvolvimento da assertividade, auto-confiança, auto-eficácia e determinação que os alunos devem ter para assegurar um percurso de aprendizagem bem sucedido. O aluno deve decidir agir proactivamente, experimentando, reconstruindo, apropriando-se de umas estratégias e descartando outras, não de acordo com o que é determinado pelo sistema regulatório escolar, ou pelo professor directivo, mas de acordo com as suas próprias características, a sua *unicidade*.

Contudo, as suas escolhas devem implicar a consciencialização de que continua a pertencer a esse sistema regulatório, e que a sua liberdade de escolha e decisão é constrangida pelas regras do currículo escolar. Tal constrangimento não pode ser visto como limitação ou travão ao processo de autonomização, mas antes como uma baliza que vai evitar dispersões e o vai orientar nas suas escolhas e decisões face a um objectivo comum a todos os alunos inscritos numa escola: a

conclusão da escolaridade ou a realização bem sucedida dos exames a que se pretendam submeter.

Sumariando, uma metodologia centrada numa aprendizagem autodirigida tem potencial para promover a autonomia de diversas formas, com implicações directas no papel do aluno:

1. permite que os alunos estabeleçam e concretizem os seus próprios objectivos e interesses, num espaço onde interagem estilos, níveis e ritmos de aprendizagem diferentes;
2. cria condições para despertar nos alunos competências de gestão da aprendizagem, promovendo a sua auto-formação enquanto aprendentes independentes de professores ou sistemas regulatórios;
3. origina espaços de discussão, partilha e cooperação conducentes à aquisição de competências transversais úteis à convivência em sociedade e essenciais à aprendizagem escolar;
4. obriga à reflexão sobre a acção, isto é, leva o aluno a reflectir sobre o que faz num movimento que se pretende cíclico e contínuo, e que iniciará um percurso de aprendizagem ao longo da vida;
5. serve de ponte entre a situação formal de ensino/aprendizagem e a situação real de comunicação em Língua Estrangeira, com a qual estes alunos poderão entrar em contacto dentro de dois anos;
6. permite a aquisição de qualidades essenciais ao sucesso, como por exemplo, a assertividade, a criticidade, a adaptabilidade, a auto-estima e a auto-confiança;
7. alimenta a motivação e a volição necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal ao longo da vida.

3.5.4 O PROFESSOR COMO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

“O trabalho dos educadores deverá constituir um suporte ao envolvimento dos sujeitos nas suas actividades de aprendizagem e monitorizar as suas reflexões de modo a que as experiências de aprendizagem sejam um motivo de enriquecimento. O nosso objectivo, como educadores, deveria estar orientado para ajudar os alunos a conectar as experiências vividas na escola, ou noutros contextos, com aquilo que eles podem vir a realizar. Muitos alunos estão atolados nas suas incapacidades, não olham para o futuro, pois não vêem saída.” (Rosário et al., 2004: 26)

Stones (1984) apresenta-nos duas definições importantes. A primeira é sobre a palavra Supervisionar. Tradicionalmente, supervisionar é entendido como o acto de dirigir, ao mesmo tempo que implica vigiar a fim de manter a ordem. Esta noção remete para a escola tradicional, na qual o professor e o supervisor vigiam e dirigem a aprendizagem dos alunos, obedecendo a pressupostos e directrizes ditadas pelas autoridades investigativas instituídas, que lhes dizem o que e como ensinar. A segunda definição apresentada é a da palavra Aconselhar, que o autor define como o acto de oferecer conselhos ou orientação. A esta associa a noção de Super-Visão, segundo a qual o professor e o supervisor deverão desenvolver a sua capacidade formativa reflexiva a fim de *ver* o que acontece na sala de aula, ao mesmo tempo que procuram *entender* a importância do que acontece, *antecipar* o que poderia acontecer, *reconhecer* o que deveria ter acontecido e *identificar* meios através dos quais poderão *assegurar* que tal se vai verificar no futuro. Esta é, a meu ver, uma caracterização possível do meu papel neste projecto, uma vez que procurei assumir a função de Supervisora da aprendizagem dos meus alunos, reconstruindo-a (auto)criticamente para melhorar a minha prática educativa e vice-versa.

Gremmo e Abé (1985: 239) afirmam que o professor de línguas deve assumir o papel de consultor. Em vez de tomar as decisões remete-as para os alunos, proporcionando-lhes uma variedade de alternativas, que lhes permitam tomá-las de forma consciente e exequível no contexto em que operam: “The teacher’s role changes from knowing everything and explaining everything to showing where the information can be found and how to obtain it: he is no longer the sole linguistic model; he is a guide to different types of discourse.” Como guia, cabe-lhe um papel não menos importante do que aquele que detém nas metodologias tradicionais. Tal como Platão, deve devolver as questões aos alunos, deixando que sejam estes, a seu tempo, a encontrar soluções que se adequem a si, sem interferir directamente nas aprendizagens e conclusões com as suas próprias percepções e convicções:

‘Teacher, you tell us stories but you don’t explain what they mean...’

‘Well, let me offer you an apple. To make it easier I’ll peel it for you.’ (The student thanks him)

‘Shall I cut it into small pieces?’

‘That’s very nice, but...’
 ‘Here, let me chew it for you before you eat it...’
 ‘Teacher, I wouldn’t like that’, intervened the young person.
 ‘Well, explaining the story to you would be like me chewing your apple.’
 (Rosário et al., 2004: 132)

Parece-me um papel muito mais complexo e difícil de realizar. Também para nós, *educadores*, é mais cómodo e seguro dar a resposta ao aluno do que deixar que seja este a descobri-la. Mais cómodo, sobretudo porque não temos que nos preocupar em encontrar estratégias diversificadas para orientar uns e outros nos seus trajectos diferenciados - tal implica uma transformação fundamental e nuclear da nossa formação: como alunos não foi assim que aprendemos; como professores, não foi assim que fomos formados. Mais seguro, porque asseguramos que o aluno tem a resposta “correcta” no menor espaço de tempo, o que nos parece garantir o sucesso, por um lado, e o cumprimento do programa, por outro. Deixar os alunos descobrir o seu caminho e aprender a aprender leva tempo: é necessário o diálogo constante sobre as aprendizagens e os processos envolvidos, é preciso ouvir em vez de falar, é preciso termos a coragem de abandonar a posição de superioridade que o título de professor carregou durante tanto tempo e adoptar uma postura aberta, colaborativa e incentivadora.

Vieira (2009: 15) coloca o enfoque no “teacher empowerment towards learner autonomy”, ao afirmar que existe a necessidade de velar também pela formação do professor, para que este tenha as ferramentas pedagógico-didácticas para trabalhar em prol da autonomia do aluno: “designing teacher development programmes and projects that are oriented by democratic and emancipatory ideals based on a view of autonomy as a collective interest”.

Anos e anos de aplicação de metodologias directivas não parecem ter garantido a solução para o insucesso escolar, o que leva a perguntar se essa é realmente a forma eficaz de ensinar. Seria ingénuo afirmar que os resultados académicos dos últimos anos, ou até mesmo décadas, dependem somente da aplicação de metodologias tradicionais. Existe toda uma miríade de factores sociológicos, económicos e até culturais que interferem nesta realidade (Jiménez Raya et al.,

2007: 24-25). Mas tal como se infere da citação apresentada no início do sub-capítulo, é essa alteração contextual que deve levar o sistema de ensino e os professores a repensar o seu papel e a assumir a necessidade nas finalidades e trajectos da educação escolar.

As mudanças (sociais, económicas, tecnológicas, etc.) que, décadas atrás, ocorreriam ao longo de vários anos, ocorrem agora em questão de dias. Este é um mundo em que grande parte dos professores tem muito menos conhecimentos práticos (tecnologias, acesso a informação, software de trabalho e possibilidades de aplicação, por exemplo²⁵) do que muitos dos alunos que têm à sua frente e com os quais lhes é difícil funcionar eficazmente, uma vez que o ritmo que agora se impõe é extremamente rápido: os jovens estão habituados a dar atenção a várias tarefas ao mesmo tempo e, principalmente, a ter acesso a uma enorme variedade de informação. Mantê-los sentados e quietos, em silêncio, numa aula na qual não interferem excepto nas condições ditadas pelo professor, é agora quase impossível. O professor deve encontrar formas de os manter activos, e incluí-los nas decisões que constroem a própria aula, sob pena de os ver dissociarem-se da mesma.

Assim, ou mudamos a nossa forma de ensinar, deixando o caminho livre para que os alunos se organizem coerentemente, reservando para nós mesmos o papel do adulto que, por maior experiência de vida e conhecimentos científicos na área em questão, os guia no percurso da sua escolha, ou nos arriscamos a ser considerados obsoletos. Obsoletos não no sentido em que eles sabem mais do que nós na área em que os formamos, mas no sentido em que não os conseguimos tocar, deixando assim de existir a ligação emocional e empática necessária a um bom processo de aprendizagem. Se nos recusarmos a conhecer e aceitar as suas práticas, se nos recusarmos a admitir que o seu mundo é diferente do nosso, que a sua realidade do

²⁵ Uma das muitas aprendizagens pessoais ao longo de todo o projecto relacionou-se com este aspecto: a troca de lugar com o aluno, que, frequentemente e face às escolhas de formatos de apresentação de trabalhos que escolhia, se via no papel de professor, e tinha que me ensinar a trabalhar minimamente com este ou aquele programa de software, para que eu pudesse corrigir o que fazia. Foi extremamente interessante e serviu como ponte para uma ligação de confiança ainda mais estreita, que foi essencial em momentos mais complicados do ano lectivo.

dia-a-dia é diferente da nossa - agora, tal como no passado -, e se não assumirmos papéis mais concordantes com essa realidade, não nos será possível estabelecer relações de confiança que permitam que eles procurem em nós o *Professor*: aquele que os guia, aconselha e lhes mostra ser seu parceiro na busca de um crescimento válido - “the agent of empowerment²⁶” (Viera, 2009: 17).

Para tal teremos de abandonar a nossa postura de superioridade - o professor como o centro de poder (Gardner e Miller, 1999) - e procurar criar uma atmosfera positiva, onde os alunos acreditem que podem ser bem sucedidos nas tarefas que escolhem realizar. Um dos aspectos mais importantes para a criação deste ambiente é a forma de diálogo escolhida:

“(...) a warm, respectful businesslike tone in teacher-student interactions. It means teachers communicating to students their confidence in the students’ ability to be successful in the circumstances at hand, but always accompanied by the training and guidance that makes success probable. It also means teaching students to internalize that positive attitude in their conversations with themselves and to intervene if they become negative.” (Gibbons, 2008: 2²⁷)

Tal como Gibbons afirma no final da citação, é necessário que o o aluno adquira as ferramentas para intervir caso falhe, uma vez que os níveis de motivação e volição se devem procurar manter para que não desista. Os obstáculos que o aluno enfrenta nesta transformação são, muitas vezes, os mesmos para o professor: como professora investigadora, senti muitas vezes que a minha motivação para continuar diminuía e que não tinha força para continuar a lutar contra uma tradição de: “Ensina-me. É a tua obrigação”. Nessas alturas, foram os alunos, mais uma vez, a inverter os papéis: incentivavam-me, pediam desculpa pela confusão que criavam, elogiavam o meu esforço, afirmavam o seu apoio na continuação da aplicação da metodologia... Também é essencial ao professor este reforço positivo - acredito que

²⁶ A autora referia-se originalmente aos formadores de professores.

²⁷ Esta fonte encontra-se somente no site do autor, em texto corrido, sem paginação. O número de página apresentado corresponde à cópia do documento entretanto gravado em Word.

se mais alunos tivessem a percepção deste facto, as relações professor/alunos não estariam tão deterioradas. Para isso, é preciso que o professor não tenha medo de se confessar. Foram momentos que me deram alento para respirar fundo e procurar novas estratégias, novas formas de avançar, de procurar chegar àqueles que me pareciam ter maiores dificuldades em adoptar posturas proactivas. A mensagem a passar é que, sendo o professor um parceiro na interacção da sala de aula, ele está acessível para, conjuntamente com os alunos, procurar outros trajectos, outras estratégias que funcionem melhor - cognitiva, sócio-afectiva e metacognitivamente (Jiménez Raya et al., 2007).

Gibbons (2008: 5) oferece uma explicação prática e simples do procedimento a seguir quando os alunos vivenciam experiências problemáticas ou negativas, que pode ser também utilizado fora de momentos de crise:

“In responding to students in crisis (...) keep focus on (...) helping students to resolve it in a way that prepares them to deal more successfully with the next problem or crisis when it arrives. Ask for and listen empathetically to the students' concerns. Acknowledge them and move to solutions. This may be a good time to renegotiate the learning contract, to make it more manageable or to consider a new activity. Help students to recall a time when they faced such difficulties and worked through them successfully. Use it as a model, explore what attitudes and strategies accounted for their success and then transfer them to the current situation. Revisit this hope, vision or dream for the activity underway. Encourage them to value the outcome and to reconfirm their dedication to it. Then take a piece of the old goal and plan to complete it as a separate activity. Breaking the plan into sections around sub-goals as separate challenges enables students to address each one more hopefully.”

A literatura aponta várias estratégias, a utilizar pelo professor, que podem ser centrais à construção de processos de autonomização, e que sintetizo na Figura 17.

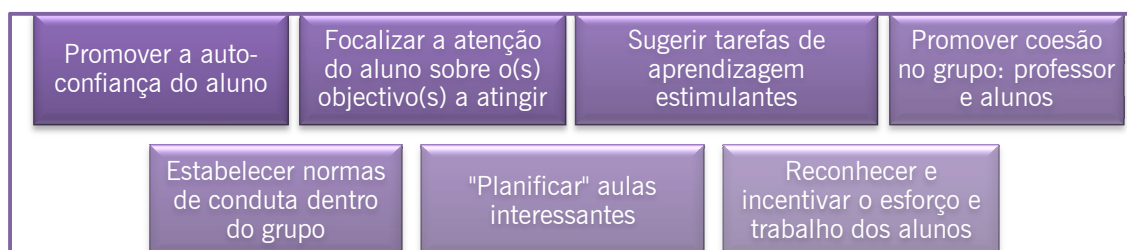


Figura 17 - Estratégias de incentivo a processos de autonomização

Uma das imagens que, desde cedo, mais vincadamente associei aos processos conjuntos de autonomização do professor e dos alunos foi a da hélice de ADN: o professor é um dos fios e o aluno o outro, cada elemento representando cada uma das peças que os compõem enquanto seres humanos e aprendentes que, nesta situação, se encontram e unem de forma a partilhar sabedoria, conhecimento, percepções, capacidades e constrangimentos. São processos paralelos e interdependentes de crescimento, descoberta e (re)construção, tal como sugere a Figura 18.

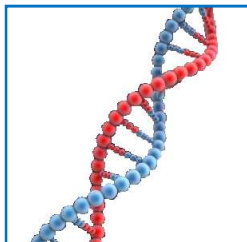


Figura 18 - Hélice de ADN - relação professor-aluno no processo de autonomização

Little (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 44) descreve este processo quase simbiótico de modo extremamente claro:

“(...)o desenvolvimento da autonomia do aluno depende do desenvolvimento da autonomia do professor. Com isto pretendo dizer duas coisas: (i) é insensato esperar que os professores promovam o crescimento da autonomia nos seus alunos se eles próprios não souberem o que é ser um aluno autónomo; (ii) ao determinar as iniciativas que levam a cabo nas salas de aula, os professores devem ser capazes de explorar as suas competências profissionais autonomamente, aplicando ao seu ensino os mesmos processos reflexivos e de autogestão que aplicam à sua aprendizagem.”

Assim, a autonomização do professor está intimamente ligada à do aluno. Ele deve ser capaz de uma transformação tão radical quanto a do aluno e, como tal, deve adquirir competências e hábitos de reflexão que lhe permitam desenvolver as suas capacidades de ensino com metodologias democráticas, centradas no aluno.

Korthagen e Kessels (1999) apresentaram o modelo ALACT (“action, looking back, awareness of essential aspects, creating alternatives methods of action, and trial”) como sendo uma metodologia de reflexão para o professor. Tal como para o aluno, trata-se de um movimento de acção/reacção circular e consequente que leva a que o professor questione as suas percepções e actuações e, face a uma auto-avaliação, (re)organize planos de acção e faça um diagnóstico para a fase seguinte do seu desenvolvimento enquanto profissional. A Figura 19 apresenta uma adaptação deste modelo, traduzindo o meu percurso ao longo do projecto, um percurso aproximado da investigação-acção enquanto prática cíclica de auto-supervisão.

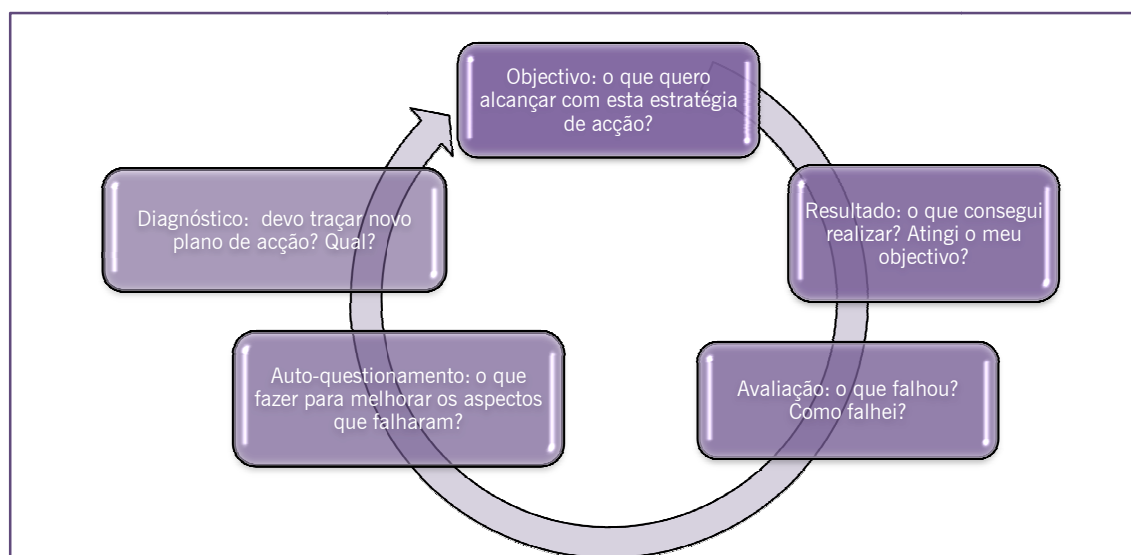


Figura 19 - Ciclo auto-supervisivo do professor reflexivo

Somente assim poderá o professor cumprir plenamente a função de orientador, parceiro e guia, na descoberta da aprendizagem. Somente assim, também, poderá auto-formar-se - através do questionamento e de pequenas experiências de

investigação-acção -, como um profissional crítico, empenhado na alteração do *status quo* e na transformação da realidade escolar onde se encontra inserido (Paiva, Barbosa e Fernandes, 2006).

Ao reler a minha resposta a uma das questões do último questionário da Daniela, anteriormente referido, revejo os efeitos do meu projecto na minha postura profissional, os quais me levam a imaginar outras possibilidades para o meu trabalho futuro:

“Dou por mim a reflectir mais, a parar para pensar como lidar com as situações diárias da sala de aula, sou mais paciente, consigo colocar-me melhor na posição do aluno e já não rejeito propostas de trabalho que me pareciam impossíveis em anos anteriores. Penso mais antes de responder a questões, e principalmente não lhes dou tantas respostas. Isso era algo que eu fazia bastante antes deste projecto, por acreditar ser mais rápido e eficiente e poder assim “andar” para a frente com o programa que tinha que cumprir. Sei que por vezes ficam frustrados comigo por não lhes dar as “soluções” e lhes devolver as perguntas, mas depois, quando os vejo a desbravar caminhos e a apoiarem-se uns aos outros e a encontrar respostas, sinto que ganham confiança e sentem orgulho no que afinal conseguem fazer. Dizem nunca ter estudado tanto para Inglês (alguns dizem que nunca tinham estudado para esta disciplina sequer), e que já aprenderam mais este ano do que em todos os anos anteriores e isso, é claro, é muito gratificante de ouvir e compensa todo o trabalho e esforço que o projecto implicou.”

Na minha opinião, face à avaliação do trabalho desenvolvido ao longo destes meses e, principalmente, face a à transformação pessoal vivenciada, acredito que a metodologia de autodirecção traz ganhos profissionais e pessoais ao professor que a implemente:

1. permite ao professor um acompanhamento mais individualizado dos seus alunos, o qual é mais difícil em metodologias mais directivas;
2. tal como para o aluno, obriga à reflexão sobre a acção, isto é, o professor torna-se mais reflexivo sobre a sua prática no mesmo movimento cíclico e contínuo utilizado pelo aluno, o que lhe permite ajustar e transformar as suas acções em função das necessidades reais dos seus alunos;
3. origina espaços de discussão, partilha e cooperação com os alunos, conducentes a climas propiciadores de construção de conhecimentos, e de motivação para o ensino e a

aprendizagem, propiciando também a criação de laços de proximidade e empatia com os alunos, sempre desejáveis numa relação de colaboração como deve ser a da sala de aula;

4. permite a aquisição de qualidades essenciais ao desenvolvimento pessoal e profissional, como por exemplo, a assertividade, a criticidade, a adaptabilidade e a auto-confiança, as quais combatem sentimentos de frustração e incapacidade hoje em dia tão frequentes entre os professores;

5. alimenta a motivação do professor para a aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida ao libertá-lo para a transformação pedagógica e para a evolução da sua *persona* profissional e pessoal

3.5.5 A NEGOCIAÇÃO PEDAGÓGICA E A REGULAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

A negociação pedagógica é a partilha consensual do privilégio e responsabilidade da tomada de decisões no que respeita a toda e qualquer acção da sala de aula que envolva directamente os alunos e o professor num trabalho conjunto, sempre numa perspectiva dialógica e de transformação de práticas²⁸.

Acredito que é através da participação crítica e reflexiva num diálogo construtivo e pedagógico que se ensina e se aprende, se *exige* mutuamente a tomada partilhada de decisões que, por sua vez, vai inevitavelmente levar à responsabilização das partes pelo trabalho feito e a fazer, num ambiente democrático de cooperação e partilha de saberes.

Como já foi referido, Breen e Littlejohn (2000) apresentam várias noções de negociação, todas aplicáveis ao contexto da sala de aula. Impõe-se agora que alargue um pouco mais este tema, de forma a clarificar explicitamente o papel da negociação nas metodologias democráticas e a sua importância no meu projecto.

²⁸ Apresentei esta definição em resposta à questão “No teu entendimento, como podemos definir o conceito de *negociação pedagógica*?”, integrada no 1º questionário que preenchi no âmbito do estudo da colega Daniela Silva, já referido.

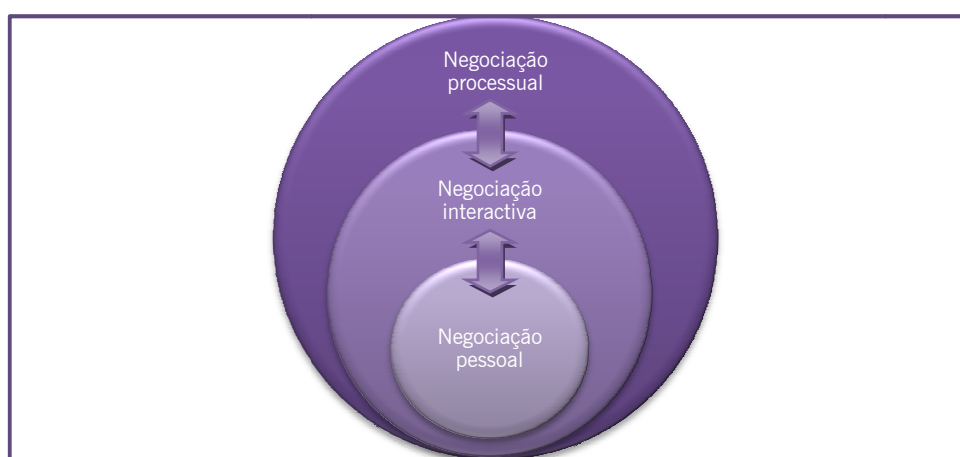
A primeira noção é a da *negociação pessoal*: o processo psicológico através do qual interpretamos significados potenciais do que lemos / ouvimos e/ou queremos dizer / escrever e os correlacionamos com o nosso conhecimento prévio e experiência de vida. Este é um processo íntimo, pessoal, e de extrema importância na aprendizagem porque pode determinar o rumo do percurso de cada um. Foi esta negociação pessoal que determinou o trajecto escolhido por cada um dos meus alunos: dependendo do nível real de competência linguística que detinham, optaram por planificações quase que completamente díspares entre si.

A segunda é a *negociação interactiva*. Este é um processo espontâneo utilizado nas relações sociais, através do qual mostramos o nosso entendimento (ou falta deste) em relação a algo. Na aula de LE, a aprendizagem (ou falta desta) decorre da interacção entre os alunos e o professor e da negociação que daí advém - de significados e intenções comunicativas. Quando o aluno nos solicita esclarecimentos e alteramos o nosso discurso de forma a acomodar as necessidades do aluno, criamos um momento de negociação discursiva essencial ao desenrolar da interacção positiva e, conseqüentemente, da aprendizagem. Tal como referido anteriormente, este tipo de negociação foi fulcral neste projecto, pois serviu de ligação entre o aluno e eu, e entre os alunos, e permitiu-me criar laços de confiança com cada um.

Por fim, a terceira, a *negociação processual*, é o processo utilizado pelos intervenientes na situação de aprendizagem para conseguir concordância entre si: apesar de implicar compreensão e partilha de significados, o foco recai sobre a necessidade tomar decisões e estabelecer um acordo. Tal poderá implicar a existência de interesses divergentes em situações nas quais é essencial encontrar pontos comuns sobre os quais basear todo o trabalho de planificação da aprendizagem. Numa aula de LE, a função da negociação processual é a de regular os procedimentos de ensino e de aprendizagem: quem trabalha com quem, onde, como e durante quanto tempo. Daí a *Sintonia de Interesses*, o *PIT* e o Plano de Aula; a gestão de necessidades de materiais e de tempos de realização e entrega de trabalhos; de formatos e tempos de avaliação. Daí também a reflexão periódica, quer

escrita quer oral, como meio de reajuste e transformação ou consolidação de metas e planificações.

Os autores referidos apresentam um esquema relacional destes 3 tipos de negociação que mostra a sua interdependência (op. cit.: 10) e que se representa na Figura 20.



**Figura 20 - Tipos de negociação pedagógica e sua interdependência
(Breen & Littlejohn, 2000)**

Na comunicação/activação da língua estrangeira, o aluno negocia interiormente os significados do que ouve/lê, interage com os seus pares e com o professor a fim de avaliar a extensão da sua interpretação/compreensão e usa procedimentos específicos ou gerais para chegar a acordo sobre ela. Na interacção com os seus pares e com o professor, ele (re)negocia esses significados, podendo simultaneamente transformar o seu processo de ensino-aprendizagem. A consciência sobre o processo de aprendizagem proporcionada por este movimento de partilha e colaboração permite que o aluno reflecta e assuma o poder de decisão sobre o que, como, quando e com quem aprender, o que, inevitavelmente, tornará essa aprendizagem mais autodirigida.

Na experiência realizada, foi evidente, em todas as aulas, a constância da negociação interactiva e processual, nas relações de trabalho entre e com os alunos. A negociação pessoal foi visível através de comportamentos anteriores e posteriores

a situações de negociação dos outros tipos, em que se notavam alterações de comportamento, decisões, ou gestão do plano.

Numa aula de LE, onde existe um programa a cumprir, onde se estabelecem princípios e objectivos gerais e competências a adquirir pelos alunos, a negociação foi fulcral porque permitiu que trabalhasse com todos os alunos no sentido de uma aprendizagem mais individualizada, mais personalizada, mais ajustada a ritmos, hábitos e preferências, assim como a dificuldades, apetências e competências diferentes:

"Procedural negotiation in the language classroom comprises overt and shared decision-making through which alternative assumptions and interpretations are made clear, the range of achievements and difficulties in the work are identified, and preferences and alternatives in ways of working can be revealed so that the teaching-learning process within a class can be as effective as possible" (op. cit.: 9).

Este processo leva à construção e transformação de significados do programa, e, conseqüentemente, à apropriação de competências individualizantes, porque enriquecidas com o conhecimento prévio de cada um, a sua experiência de vida e a sua interpretação pessoal das coisas.

Toda a negociação é importante e exequível, embora em diferentes graus. Depende do professor "dosear" a atenção, tempo e direccionamento que lhe dedica. Esta negociação pode ser feita oralmente, no início, meio ou fim de uma actividade ou da aula; pode ser feita por escrito, através de documentos de auto-regulação, de diários ou até de portefólios de aprendizagem. Pode ser feita na escola ou em casa: as reflexões a incluir no portefólio podem passar por aí - o aluno expressa a sua vontade de decidir conjuntamente sobre aquilo que vai aprender e como o vai fazer. Pode limitar-se à escolha de materiais para trabalhar um tema, à forma de apresentação de um trabalho, pode ser relativa aos elementos de avaliação para determinado período de tempo. Em suma, a negociação pode operar-se em diferentes áreas e graus, de diferentes formas. Acredito que é possível implementar a negociação quase que permanentemente durante a aula. Somente assim este acto se transforma em algo tão banal que passa a ser esperado tanto pelos alunos como

pelo professor, possibilitando-se assim a criação de espaços democráticos dentro da escola. Com tempo (sonho), este acto alastra a todo o currículo, criando-se uma escola aberta, onde se formam indivíduos críticos, responsáveis e exigentes.

Somente não me foi possível implementar a negociação como pretendia no início, num ponto em particular: o cumprimento do programa da disciplina. As horas estipuladas para cada Módulo têm que ser cumpridas consecutivamente e assistidas pelos alunos. Estes não podem, por exemplo, realizar Módulos do segundo ano enquanto estão no primeiro. Ou seja, a minha ideia de os deixar decidir por que Módulo começavam o seu trabalho foi gorada por directrizes da Direcção do Curso. O que pude fazer foi negociar a ordem pela qual cumpriam a programação de cada Módulo, que aspectos queriam trabalhar mais aprofundadamente, e quais não trabalhariam porque já dominavam aquelas matérias.

Shor (1992) defende uma prática pedagógica assente na participação e negociação como sendo produtoras de sentimentos de cooperação, curiosidade, humor, esperança, responsabilidade, respeito, atenção para com os outros, abertura e preocupação social. Refuta e recusa a Escola tradicional que coloca no professor uma autoridade unilateral, uma vez que cria em muitos alunos sentimentos de hostilidade, aborrecimento, recusa e indignação, cinismo e desrespeito. Vieira (1998) distingue entre pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia, estabelecendo como um dos pressupostos da segunda a figura do professor como “parceiro da negociação pedagógica” (op. cit.: 38). Como aspectos facilitadores da pedagogia para a autonomia, a autora inclui a metodologia especializada e a negociação. A primeira diz respeito “a actividades de programação” - tomadas de decisões, planificação de processos, gestão de actividades, tal como ocorreu neste projecto. A segunda relaciona-se com a “construção colaborativa de saberes; diversificação de papéis pedagógicos; redistribuição de direitos e deveres; envolvimento do aluno no processo de gestão da informação (conteúdo e ilocução) e da palavra (forma e distribuição) e na avaliação da aprendizagem” (op. cit.: 94) . Também isto ocorreu no projecto.

Com base em Breen e Littlejohn (2000: 19-20) podemos sumariar do seguinte modo as vantagens da negociação pedagógica no processo educativo:

1. é um veículo de pertença na turma;
2. pode construir a aprendizagem como um processo emancipatório;
3. promove a activação dos recursos sociais e culturais da turma;
4. permite que os alunos sejam agentes no processo de aprendizagem;
5. permite o enriquecimento do discurso da sala de aula como meio de aprendizagem;
6. proporciona a formação e desenvolvimento das estratégias pedagógicas do professor.

Breen e Littlejohn explicitam ainda o ciclo de negociação, que coincide em grande parte com o ciclo de (auto-)supervisão ou (auto-)regulação atrás apresentado. Veja-se o seguinte esquema, adaptado do apresentado pelos autores (op. cit.: 32):

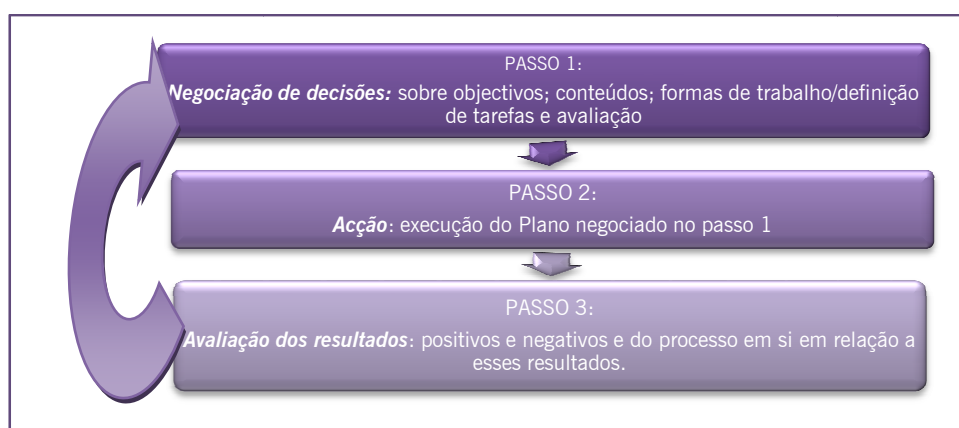


Figura 21 - Ciclo de negociação

Este foi o ciclo presente ao longo de todo o projecto, que poderá ser descrito como um *processo de promoção da aprendizagem autodirigida, baseado em ciclos (auto-)supervisivos de negociação pedagógica*.

Capítulo 4 O EPÍLOGO

Santos e Horbach (2009: 155) colocam uma questão que pretendo refutar, tanto com trabalho realizado com este projecto, como com os planos que formulo para o meu futuro profissional. Se os conseguirei realizar total ou parcialmente, dependerá de uma multiciplidade de factores que não controlo, como o meu horário escolar, os recursos que poderei ter ao meu dispor e também da vontade da escola e dos meus colegas em aderirem a alguns deles. Para já, as ideias correm e saltam e, no meu entusiasmo por este tema, recuso-me a pensar que não os conseguirei implementar.

As autoras apresentam como separadas as noções de “ensino reflexivo” e “pedagogia para a autonomia”. Na sua opinião, estas duas esferas de acção têm sido desenvolvidas separadamente, de forma quase que paralela, e questionam-se sobre onde e como podem elas convergir.

Aqui.

Em projectos de investigação-acção como este, em que o professor é agente da transformação de si e do outro. Proporcionando ao aluno as ferramentas de que necessita para ser um aprendente autónomo, pedindo-lhe que pense sobre o que quer fazer, como o quer fazer, que trajecto de aprendizagem escolher: isso é ensino reflexivo, isso é pedagogia para a autonomia. Concomitantemente, esse professor transforma-se a si mesmo, às suas práticas e percepções do que é ensinar, formar, supervisionar, porque as questiona e nelas reflecte: isso é ensino (auto)reflexivo, isso é pedagogia para a autonomia do professor.

Assim, importa que mais professores assumam o papel de investigadores e realizem estudos de caso desta natureza, experimentando e avaliando uma pedagogia promotora da autodirecção na aprendizagem. Importa ainda que esses estudos sejam divulgados e comparados entre si, de forma a que se possa construir conhecimento mais sólido acerca do valor educativo e das limitações desta abordagem, um conhecimento de natureza prática que inspire outros a experimentar

também, e a partilhar as suas experiências, num processo de colectivização progressiva de uma pedagogia para a autonomia nas escolas.

O apelo que faço é à investigação em sala de aula, e também à sua divulgação em formatos narrativos, como é o caso presente, que permitam aos leitores acompanhar de perto as vivências do narrador, procurando pontes com as próprias vivências.

Também me parece importante realizar estudos sobre estes estudos em sala de aula, de natureza meta-analítica, como é o caso do estudo da colega Daniela Silva que foi referido ao longo do texto, e que visou investigar processos de negociação de decisões na experiência que levei a cabo. Investigação desta natureza, onde o investigador não é participante mas antes observa, podem ser extremamente úteis - até para o professor investigador participante - à compreensão mais aprofundada de dimensões específicas de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar.

Se sei que, com este projecto ensinei algo de importante aos meus alunos e me sinto orgulhosa por isso, tenho também plena noção de que os meus alunos me ensinaram muito também e hoje sinto-me mais realizada enquanto professora. A minha prática é agora bastante diferente, e se bem que noutra turma utilizasse métodos mais “tradicionais”, estes já não me satisfazem, exactamente porque não vejo resultados positivos.

A minha intenção de transformar a minha prática cristalizou-se e vou, uma vez que posso manter esta turma no próximo ano lectivo, dar continuidade a este trabalho na minha disciplina. Vou tentar aperfeiçoar algumas estratégias de orientação dos alunos e continuar a procurar a aprender com eles como supervisionar a aprendizagem autodirigida. Vou tentar encontrar formas de atender às necessidades dos alunos que precisam de apoio mais individualizado com o professor - os mais dependentes das metodologias tradicionais -, e ao mesmo tempo trabalhar com eles formas de autonomização, competências de realização e, principalmente, auto-confiança.

Quero tentar, mais uma vez, conseguir uma sala fixa para as minhas aulas com a turma, com um armário onde possa deixar os meus materiais e onde os próprios

alunos possam deixar os seus. Configurar um espaço de trabalho permitir-me-á configurar também um outro tempo, mais ajustado às exigências da abordagem.

À data da redacção deste texto, o LR tinha já feito os exames do British Council - planificação do seu Plano Individual. Correram-lhe muito bem e, na opinião do aluno, algumas das actividades foram mais fáceis do que algumas que eu lhe sugerira. O Plano para este aluno, no próximo ano lectivo, já acordado com ele e com os seus pais, é dar continuidade a este trabalho e, em auto-gestão, proceder à preparação para o exame de Proficiency in English da Cambridge University. Este é um exemplo de como a diferenciação pedagógica pode favorecer não apenas os alunos com dificuldades, mas também os mais avançados, o que significa que potencia um ensino inclusivo.

Pretendo ainda tentar envolver mais colegas nesta metodologia. Tenciono propor ao conselho de professores desta turma a adopção, pelo menos por alguns, desta metodologia de trabalho. Caso aceitem, terei que lhes proporcionar tempos de apoio e formação, troca de ideias e colaboração. O objectivo é analisar a transversalidade da metodologia e verificar, no final do ano, se o aumento de tempo lectivo na sua utilização se traduz num maior desenvolvimento de competências de auto-gestão e autodirecção da aprendizagem dos alunos e, consequentemente, numa maior interiorização e apropriação desta forma de aprendizagem. Caso tal se verificasse, acredito que se poderia, com algum grau de confiança, concluir que é possível ensinar a aprender a aprender e que a autodirecção é eficaz e exequível em contexto escolar.

Caso tenha mais turmas de cursos profissionais, o que é extremamente provável, tenciono expandir a metodologia de aprendizagem autodirigida a todas elas, tentando arranjar formas - como referi anteriormente - de me organizar logisticamente, de modo a dar resposta, principalmente, aos problemas com que me deparei em termos da marcação dos momentos de avaliação.

Quero ainda *tentar* implementar esta metodologia em cursos de prosseguimento de estudos e procurar verificar se também funciona aí. Talvez não seja possível em todos os aspectos, uma vez que o programa não oferece a flexibilidade do programa dos Cursos Profissionais, mas espero conseguir

implementar a negociação a nível da avaliação e do planeamento de algumas tarefas.

Tenho a clara noção de que estou a ser demasiado ambiciosa para o próximo ano lectivo, mas o que de mais valioso (em termos inteiramente pessoais) levo desta formação de Mestrado é a aprendizagem da Esperança, algo em que não acreditava no início do Curso e que originou alguns debates interessantes que me levaram a iniciar um processo de reflexão e auto-conhecimento que nunca esquecerei. Assim, tenho esperança de conseguir realizar, pelo menos, metade do que descrevi, deixando o restante para anos lectivos posteriores.

Não tenciono parar. Para Freire e Shor (1986: 30), a frustração é algo “que os educadores experimentam ao ver que sua prática docente não foi capaz de fazer a revolução que esperavam. De fato, eles se aproximaram da educação libertadora de um modo idealista. Esperavam que ela fizesse o que não pode fazer: transformar sozinha a sociedade.” Eu já sabia, ao começar este trabalho, que não iria mudar a Escola. Não iniciei este processo apaixonante de descoberta pelos outros, confesso. Iniciei-o por mim, pelos meus sonhos de ser Professora. Sempre senti, desde que descobri que adorava ensinar (já no ano de estágio), uma enorme angústia quando não conseguia ajudar um aluno e um enorme orgulho quando o via progredir. Adoro ver as mudanças nos alunos ao longo do ano quando, sob a minha orientação, crescem e se transformam, e é com enorme carinho que os vejo depois seguir o seu próprio caminho. Nunca coloquei em causa o meu potencial de criar empatia com os meus alunos. Sou apelidada de tia e amiga pela maior parte deles, mesmo os que já não estão comigo há vários anos e me vêm visitar à escola. É exactamente por isso que senti que a minha prática tinha que melhorar: eles merecem o melhor de mim. Esta metodologia permite-me isso e acredito que, daqui a uns anos, vou olhar para trás e ter recordações ainda melhores do que as que já tenho destes 18 anos de trabalho. Isso faz com que seja impossível pensar em:

“(...) cair na crítica negativa, algumas vezes até doentia, daqueles que continuam a atuar como pensadores dialéticos, mas não como educadores libertadores. Continuam sabendo intimamente como a sociedade funciona, como o poder opera na sociedade, mas são incapazes de utilizar esse

conhecimento em classe. Precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar esse desespero.” (idem)

No futuro, em termos de formação, tenho também vários projectos:

1. Em resultado da atribuição de uma licença sabática para a realização deste projecto, organizarei uma acção de formação sobre o trabalho realizado, baseando-a na disseminação da metodologia de autodirecção da aprendizagem, na qual proporei aos colegas que se inscrevam uma pequena experiência de investigação-acção em sala de aula, de aplicação de um ou vários dos aspectos que explorei: organização de planos de trabalho individuais (para uma tarefa somente) selecção de materiais, ou negociação da avaliação.

2. Tenciono, logo que possível, iniciar os estudos para Doutoramento nesta mesma área, e intervir ao nível da utilização transversal desta metodologia, tentando originar uma pequena transformação ao nível das práticas pedagógicas da minha Escola.

3. Procurarei escrever textos que disseminem as metodologias libertadoras de auto-gestão e as práticas pedagógicas de supervisão, a fim de partilhar a minha experiência com outros educadores interessados na transformação da Escola actual.

“Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação.” (Freire e Shor, op. cit.: 34)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abé, H. & Holec, H. (1985). Aspects of autonomous learning. In Riley, P. (Ed.), *Discourse and learning*. London and New York: Longman.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.

Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: ASA.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 91-122.

Ames, C. (1990). Motivation: what teachers should know. *Teachers College Record*. Vol. 9. Nº 3, pp. 409-421.

Beane, J. A. & Apple, M. W. (1999). Democratic schools. In Beane, J. A., & Apple, M. W. (Eds.). *The case for democratic schools*. Buckingham, England: Open University Press, pp. 1-12.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Breen, M. & Littlejohn (Eds.) (2000). *Classroom decision making - negotiation and process syllabus in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campos M., Menezes C., Trigueiros A. & Silva D. (2008). Criação de instrumentos para a avaliação da oralidade. In Vieira, F. (Org.), *Cadernos 5, GT-PA* Braga: Universidade do Minho, pp. 31-34.

Cohen, A. (1999). Language learning strategies instruction and research. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (Eds.). *Bayreuth contributions to glottodidactics 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 61-68.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: edições ASA.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In Schunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement, theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Corno, L. (2004). Introduction to the Special Issue Work Habits and Work Styles: Volition in Education. *Teachers College Record*. Vol. 106, Nº 9, pp. 1669-1694.

Costa, A., L. & Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. California: Corwin Press.

Denzin, N.K. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Dewey, J. (1910). Science as subject-matter and as method. In Boydston, J. (Ed.) (1978). *John Dewey: the middle works 1899-1924*, volume 6. Illinois: Southern Illinois University Press, pp 69-79.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* (The Project Gutenberg EBook of). Posting Date: July 26, 2008 [EBook #852, s/p]. Release Date: March, 1997.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Avon: The Bath Press.

Dolan, A. & McCaslin, M. (2008). Student perceptions of teacher support. In *Teachers College Record*. Vol. 110, nº 11, p. 2423-2437.

Escola Secundária Martins Sarmiento (2009). *Projecto Educativo 2009-2011*. Guimarães.

Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing self-access*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbons, M. (2004). *Pardon me, didn't I just hear a paradigm shift*. The Phi Delta Kappan. (<http://www.selfdirectedlearning.com/article3.html>).

Gibbons, M. (2008). *Motivating students and teaching them to motivate themselves*. The Phi Delta Kappan. (<http://www.selfdirectedlearning.com/article2.html>).

Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P., Schmuck, J., Seymour, S. & Wallace D. (1980). Toward a theory of self-directed learning: a study of experts without formal training. *The Journal of Humanistic Psychology*, vol. 20, nº2, pp. 41-56.

Gremmo, M-J. & Abé, H. (1985). Teaching learning: redefining the teacher's role. In Riley, P. (Ed.). *Discourse and learning*. London and New York: Longman.

Holec (1985). On autonomy: some elementary concepts. In Riley, P. (Ed.). *Discourse and learning*. London: Longman.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação de línguas na Europa*. Dublin: Authentik.

- Kalmijn M.** (1994). Mother's Occupational Status and Children's Schooling. *American Sociological Review*, Vol. 59, Nº. 2, pp. 257-275.
- Karlson, L.** (2008). *Turning the kaleidoscope - (e)fl educational experience and inquiry as auto/biography*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre
- Kincheloe, J.** (2003). *Teachers as researchers - qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.
- Korthagen, F. & Kessels, J.** (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, vol. 28, nº 4, pp. 4-17.
- Lamb, T.E. & Reinders, H.** (Eds.) (2006). *Supporting independent learning: issues and interventions*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Lamb, T.E. & Reinders, H.** (Eds.) (2007). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamin.
- Littlewood, W.** (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. In *Applied Linguistics*, vol. 20, nº 1, pp. 71-94.
- MacBeath, J.** (2004). Democratic learning and school effectiveness: are they by any chance related?, On MacBeath, J., Moos L. (Eds.). *Democratic learning: the challenge to school effectiveness*. London: Routledge, pp. 19-51.
- Manen, M.** (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: the State University of New York.
- McDonough, S.** (1999). A hierarchy of strategies?. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (Eds.). *Bayreuth contributions to glottodidactics 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 51-60.
- Ministério da Educação** (2004/2005). *Programa componente da formação sociocultural, disciplina de Inglês*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Moreira, M. A.** (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Muller-Verweyen, M.** (1999). Reflection as a means to of acquiring autonomy. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (Eds.). *Bayreuth contributions to glottodidactics 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 79-88
- Nunan, D.** (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge Language Teaching Library.

Nunan, D., Lai, J. & Keobe, K. (1999). Towards autonomous language learning: strategies, reflection and navigation. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (Eds.). *Bayreuth contributions to glottodidactics 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 69-77.

Paiva, M., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2006) Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In Vieira, F., Moreira, M. Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, S., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 77-108.

Riley, P. (1999). On the social construction of the learner . In Cotteral, S. & Crabbe, D. (Eds.). *Bayreuth contributions to glottodidactics 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 29-39.

Rosário, P., Núñez Pérez, J. & Gonzalez-Pienda, J. (2004) Stories that show how to study and how to learn: an experience in the Portuguese school system. In *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. 2, nº1, pp. 131-144.

Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. & Gonzalez-Pienda, J. (2004). Auto-regulação da aprendizagem em contexto escolar: questões e discussões. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. (Orgs.) *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente. Actas do 2º encontro do GT-PA*. Braga: Universidade do Minho, CIED, pp. 21-33 (CDRom).

Santos, V. & Horback, V. (1999). EFL teacher and class management: teaching and learning strategies. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (Eds.). *Bayreuth contributions to glottodidactics, 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 143-155.

Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In *Self-regulation of learning and performance, issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, pp. 75-99.

Schunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance, issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Shekedi, A. (2005). *Multiple case narrative: a qualitative approach to studying multiple populations*. Holanda: John Benjamins Publishing Company.

Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago.

Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T.E. (Eds.) (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Addison Wesley Longman.

Stevenson D.L. (1987). *The family-school relation and the child's school performance*. vol. 58, nº 5, pp.1348-57.

Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach*. Routledge: Introdução.

Thomas, H. & Legutke, M. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge: University Press.

Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy - the role of motivation*. Dublin: Authentik.

Valenzuela, A. (2005). Escola subtrativa, relações de comprometimento e capital social na formação escolar da juventude mexicana dos/nos Estados Unidos. in Paraskeva, J., Rossatto, C. & Allen, R.A., (Org.). *Reinventar a pedagogia crítica*. Lisboa: Pedago.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira - uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Vieira, F. (2006). Formação Reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In Vieira, F., Moreira, M. Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, S., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-44.

Vieira, F. (2007). Teacher autonomy: why should we care?. *Independence*, vol. 40, pp. 20-28.

Vieira, F. (2009). Pedagogy for autonomy and teacher education - putting teachers centre-stage. In *Struggling for autonomy in language, reflecting, acting and being*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 15-37.

Vieira, F. & Moreira, M^a A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F., Moreira, M^a A., Barbosa, I. & Paiva, M. (2002) *Pedagogy for autonomy and english learning*. Braga: Universidade do Minho.

Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In Schunk, D., Zimmerman, B. (Eds.)

Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice. New York: Guildford Press.

ANEXOS

ANEXO 1 - FICHA DE INFORMAÇÃO DO MÓDULO 2



ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO

GUIMARÃES

CURSO PROFISSIONAL DE GESTÃO DE SISTEMAS INFORMÁTICOS

Ano lectivo 2008/2009 Turma 1º

FICHA DE INFORMAÇÃO DO MÓDULO

Disciplina: Inglês

Nº tempos (45min) _32_

Início: 17 Novembro - Fim: 06 Fevereiro

Módulo: 2 - Um Mundo de Muitas Línguas

Limite de faltas _3_ (tempos de 45min)

• Objectivos de Aprendizagem

- reconhecer características de diferentes tipos de texto
- compreender textos simples e curtos no âmbito da temática do Módulo
- identificar informações específicas em material escrito
- escrever textos simples e coesos (cartas, e-mails, chats ...)
- descrever actividades passadas e experiências pessoais
- expressar preferências e gostos pessoais
- reconhecer marcas do discurso oral
- participar em pequenas conversas em contextos habituais sobre assuntos do dia-a-dia
- estabelecer contactos sociais, cumprimentar e despedir-se, apresentar-se e apresentar alguém, agradecer alguma coisa
- mobilizar estratégias de superação de dificuldades na realização das tarefas

• Âmbito dos Conteúdos:

Interpretação e Produção de Texto

Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste Módulo:

- | | | |
|----------|----------------------|------------|
| • e-mail | • texto publicitário | • cartaz |
| • chat | • entrevista | • brochura |

Dimensão Sociocultural

- O contacto com outras línguas, experiências e culturas: pen/cyber friends, cinema/vídeo, e-mail, Internet, música
- Mobilidade, juventude e línguas: visitas de estudo, intercâmbios, cursos de férias, turismo

A Língua Inglesa

Em função do diagnóstico da situação do aprendente o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no Módulo.

A Palavra / A Frase / A Prosódia

- Adjectivos (comparativos e superlativos regulares e irregulares)
- Verbos: presente simples, presente progressivo, present perfect, passado simples
- Verbos modais (decorrentes dos textos a abordar neste Módulo)
- Conjunções coordenativas
- Frases compostas por coordenação (adição, reformulação, conclusão, ...)
- Ritmo, acento, entoação, elipses

Observações:

Critérios de Avaliação de Inglês



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

CURSOS PROFISSIONAIS 2008/2009

INFORMAÇÃO SOBRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE INGLÊS

| Competências Gerais e Específicas (95 %) | Competência Geral (Componente Cívica - saber ser) (5 %) |
|---|--|
| <p>INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA</p> <p>1. Avaliação Sumativa Escrita: testes, trabalhos escritos, fichas de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento e domínio da Língua Inglesa - capacidade receptiva e produtiva do uso da língua nos aspectos formais e comunicativos - Os momentos de avaliação centrar-se-ão na leitura, escrita e no conhecimento gramatical/ lexical, no âmbito dos domínios de referência. <p>2. Portefólio e/ou pesquisa e/ou trabalho de casa e/ou trabalho de projecto e/ou caderno diário e/ou diário do aprendente.</p> <p><i>NOTA: CASO O PROFESSOR OPTE POR DESENVOLVER O PORTEFÓLIO COM OS ALUNOS, ESTE PARÂMETRO PASSA A TER UM PESO DE 6 VALORES NA AVALIAÇÃO DOS MESMOS E O PARÂMETRO AVALIAÇÃO SUMATIVA ESCRITA TERÁ UM PESO DE 40% (8 VALORES) NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS.</i></p> <p>INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO ORAL</p> <p>1. Avaliação de capacidade da compreensão (ouvir), produção (falar) e interacção (ouvir e falar): testes, fichas, role-plays, diálogos, monólogos, leituras, exposições...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Âmbito, Correção, Fluência, Interação, Desenvolvimento Temático e Coerência. (conforme terminologia do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) | <ul style="list-style-type: none"> - Atenção - Interação - Empenhamento |

Peso dos Instrumentos de avaliação

| Fichas de avaliação (60%) | | Oralidade (25%) | Trabalhos (15%) | Grelhas de Observação/ Observação Direta |
|---------------------------|-------------|-----------------|---------------------|---|
| Diagnósticas | Qualitativa | Questionários/ | Individuais / Grupo | |

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO CONHECER A TURMA


ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CEB MARTINS SARMENTO
 CONHECER A TURMA...

Este questionário visa permitir que eu conheça melhor a turma e facilite a sua aprendizagem da Língua Inglesa. Para tal, preciso de saber como é cada aluno(a) e como aprende Inglês. Reflicta na sua experiência de aluno(a) e responda às questões colocadas. Pense bem antes de responder e não deixe espaços ou questões em branco. Se tiver dúvidas, não hesite em colocá-las! Obrigada.

A. POSIÇÃO FACE AO CURSO

1. Por que razão escolheu o curso que frequenta? (Seleccione uma ou mais das seguintes hipóteses. Pode acrescentar outra razão)

- ☐ Gosto da área de informática (22)
☐ Acho que a área de informática me oferece boas perspectivas de emprego (16)
☐ Interessava-me um curso prático, de preparação profissional (7)
☐ Pretendo ingressar no mundo profissional o mais rapidamente possível (3)
☐ Um curso profissional é mais fácil do que os outros (4)
☐ Não havia mais nenhum outro curso que me interessasse (1)

Outra: sempre gostei de computadores (1)

2. Está satisfeito(a) com o facto de as disciplinas do seu curso estarem organizadas por Módulos? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde ao seu grau de satisfação)

(2) (1) (7) (10) (2)

| | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|
| Muito insatisfeito(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito satisfeito(a) |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|

3. Que importância atribui ao Inglês na sua formação profissional? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde à sua opinião)

(1) (5) (6) (10)

| | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|---|------------------|
| Nada importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito importante |
|-----------------|---|---|---|---|---|------------------|

B. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

4. Pense na sua experiência enquanto aluno(a). Que ideias ou sentimentos associa às aulas em geral? (Sublinhe até 4 palavras. Pode acrescentar uma palavra nova)

Prazer (9) Autoritarismo (2) Desafio (16) Rotina (17)
 Espírito crítico (8) Aborrecimento (9) * ** Democracia (1) Passividade (11)
 Responsabilidade (1) * só a 2 disciplinas ** só a uma disciplina
 Satisfação (1)

5. Pense agora na sua experiência de aprendizagem do Inglês até ao momento. Considera-a positiva e gratificante ou negativa e insatisfatória? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde ao seu sentimento)

(2) (4) (11) (4) (2)

| | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|----------------|
| Muito negativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito positiva |
|----------------|---|---|---|---|---|----------------|

6. Na sua experiência anterior de aprendizagem do Inglês, quem costuma ser responsável pelas seguintes tarefas? (Pode assinalar mais do que uma das opções de resposta em cada item)

| TAREFAS | O professor | Os alunos | O professor com os alunos |
|--|-------------|-----------|---------------------------|
| 1. Definir objectivos/metad de aprendizagem | 9 | | 13 |
| 2. Seleccionar conteúdos/assuntos a abordar | 20 | | 2 |
| 3. Escolher actividades/tipos de trabalho para as aulas | 14 | | 8 |
| 4. Escolher actividades/tipos de trabalho a realizar em casa | 18 | 3 | 1 |
| 5. Escolher materiais /recursos a utilizar nas aulas | 12 | 4 | 6 |
| 6. Escolher materiais /recursos a utilizar em casa | 4 | 13 | 5 |

| | | | |
|--|----|---|---|
| 7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem | 14 | | 8 |
| 8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo...) | 10 | 3 | 9 |
| 9. Definir formas de conduta | 19 | | 3 |
| 10. Avaliar as aprendizagens: | | | |
| a) Definir métodos de avaliação (sumativa, formativa, diagnóstica) | 21 | | 1 |
| b) Definir elementos de avaliação (testes, projectos, etc.) | 20 | | 2 |
| c) Definir os pesos desses elementos na classificação final | 21 | | 1 |
| d) Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho | 20 | | 2 |
| e) Corrigir trabalhos | 14 | | 8 |
| f) Classificar trabalhos | 21 | | 1 |
| g) Decidir a classificação final de período | 13 | | 9 |

C. AUTO-IMAGEM

7. Que imagem tem de si próprio(a) enquanto aluno(a) de Inglês? (Assinale o ponto da escala que corresponde à sua auto-imagem)

| CONSIDERO-ME UMA(A) ALUNO(A)... | Muito | Pouco | Nada | Razoavelmente |
|------------------------------------|-------|-------|------|---------------|
| 1. Motivado(a) | 9 | 8 | 1 | 4 |
| 2. Participativo(a) | 3 | 15 | | 4 |
| 3. Colaborativo(a) | 7 | 10 | | 5 |
| 4. Organizado(a) | 11 | 7 | | 4 |
| 5. Responsável | 14 | 7 | | 1 |
| 6. Estudioso(a) | 1 | 15 | 2 | 4 |
| 7. Auto-confiante | 11 | 9 | 1 | 1 |
| 8. Persistente | 9 | 9 | 1 | 3 |
| 9. Crítico(a) | 5 | 14 | 1 | 2 |
| 10. Reflexivo(a) | 10 | 10 | | 2 |
| 11. Estratégico(a) | 8 | 10 | 1 | 3 |
| 12. Determinado(a) | 12 | 8 | | 2 |

D. IDEIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO INGLÊS

8. Concorda com as seguintes afirmações? (Assinale CT, CP, NC ou ?, de acordo com a sua opinião)

CT=Concordo Totalmente CP=Concordo em Parte NC=Não Concordo ?=Não tenho uma opinião definida

| | CT | CP | NC | ? |
|--|----|----|----|---|
| Quem não tem jeito para línguas, nunca conseguirá ser bom aluno de Inglês | 2 | 12 | 6 | 2 |
| Se um aluno não gostar de Inglês, nunca vai conseguir ter sucesso na disciplina | 3 | 9 | 9 | |
| Para progredir no Inglês, é preciso confiar na capacidade de aprender | 14 | 7 | | |
| Quando um aluno se esforça na aprendizagem do Inglês, acaba sempre por progredir | 16 | 5 | 1 | |
| O insucesso dos alunos a Inglês deve-se muitas vezes à falta de oportunidades para praticar a língua (na aula e fora da aula). | 5 | 11 | 4 | 2 |
| Na aula de Inglês, mais vale estar calado do que dar erros em frente ao professor e/ou colegas. | 2 | 3 | 17 | |
| Na aula de Inglês, o Português deve ser proibido. | | 6 | 16 | |
| Se o professor ensinar de acordo com interesses e necessidades dos alunos, há mais hipóteses de estes aprenderem bem Inglês | 10 | 10 | | 1 |
| Os alunos aprendem pior Inglês quando não compreendem as actividades que fazem (como fazer, para que servem...). | 8 | 10 | 1 | 3 |
| Os maus alunos de Inglês não são capazes de identificar e resolver dificuldades. | 3 | 9 | 5 | 5 |
| Os bons alunos de Inglês sabem como aprender/estudar as matérias | 12 | 9 | | 1 |
| Pode-se aprender bem Inglês de formas muito diferentes. | 15 | 7 | | |
| Os testes ajudam os alunos a melhorar a aprendizagem do Inglês | 1 | 17 | 3 | 1 |

9. O que é para si um aluno autónomo? (Sublinhe até 4 características. Pode acrescentar uma outra característica)

Reflexivo (4) Motivado (6) Estudioso (9) Colaborativo (3)
Estratégico (7) Responsável (11) Persistente (8) Crítico (3)
Determinado (12) Organizado (10) Auto-confiante (11) Participativo (5)
Objectivo (1)

10. As suas notas de final de ano na disciplina de Inglês foram sempre positivas?

| SIM | NÃO (tive negativa em) | | | |
|-----|------------------------|--------|--------|----------|
| | 1 ano | 2 anos | 3 anos | + 3 anos |
| 7 | 5 | 4 | | 6 |

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO REFLEXÃO ESTRATÉGICA


ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CEB MARTINS SARMENTO
APRENDER INGLÊS - REFLEXÃO ESTRATÉGICA...

Nesta actividade vai reflectir sobre as suas dificuldades no Inglês e sobre estratégias que pode utilizar, dentro e fora da sala de aula, para melhorar. Se tiver dúvidas, não hesite em colocá-las! Obrigada.

Nome: _____ Data: _____ Ano lectivo: _____

1. Quais são as suas dificuldades na aprendizagem do Inglês? Assinale (x) o ponto da escala que melhor corresponde ao seu caso:

| Aspectos da aprendizagem do Inglês | Muitas | Algumas | Nenhuma |
|--|--------|---------|---------|
| Compreender regras gramaticais | 5 | 16 | 2 |
| Aplicar regras gramaticais (em exercícios, a falar e a escrever) | 5 | 15 | 3 |
| Alargar e memorizar vocabulário | 5 | 14 | 4 |
| Aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever) | 5 | 14 | 4 |
| Fazer apresentações ou exposições orais | 2 | 20 | 3 |
| Interagir oralmente com os meus colegas e professor | 7 | 13 | 3 |
| Usar correctamente a pronúncia, ênfase e entoação | 6 | 15 | 2 |
| Compreender textos orais (audição) | 4 | 16 | 3 |
| Escrever | 4 | 16 | 3 |
| Ler | 2 | 17 | 4 |
| Expandir o conhecimento sócio-cultural | 6 | 12 | 5 |

Com base nas suas respostas, indique (?) 3 áreas que gostaria de trabalhar mais este ano.

2. Reflecta sobre a sua experiência de aprendizagem do Inglês e preencha o quadro seguinte, assinalando (x) a frequência com que usa as estratégias de aprendizagem indicadas. Se não as reconhece, assinale apenas a primeira quadrícula.

| Estratégias de aprendizagem do Inglês | Não reconheço | Frequentemente | Utilizo Às vezes | Nunca |
|---|---------------|----------------|------------------|-------|
| METACOGNITIVAS/AUTO-REGULADORAS: | | | | |
| Procuo compreender as razões para aprender determinado conteúdo ou fazer determinada tarefa. | 1 | 9 | 13 | |
| Reflecto sobre a língua (como funciona, como o se utiliza, como se aproxima ou distingue do Português, etc.). | 1 | 6 | 14 | 2 |
| Concentro-me nos aspectos importantes a aprender e ignoro aqueles que são irrelevantes. | 2 | 6 | 15 | |
| Quando estou a aprender algo novo, procuro recordar conhecimentos/experiências anteriores que se relacionam com isso. | | 8 | 12 | 3 |
| Quando estou a realizar uma actividade, penso em estratégias que foram eficazes anteriormente e reutilizo-as de forma consciente. | 3 | 11 | 9 | |
| Organizo o meu estudo (materiais, tempo, resolução de dúvidas, etc.). | 1 | 8 | 13 | 1 |
| SÓCIO-AFFECTIVAS | | | | |
| Procuo interessar-me pelas aulas, matérias e actividades da disciplina. | | 12 | 11 | |
| Esforço-me por fazer o meu melhor sem desanimar perante dificuldades | | 9 | 14 | |
| Quando falo ou escrevo, procuro expressar as minhas ideias mesmo com erros, sem entrar em pânico com possíveis reacções dos outros. | | 7 | 13 | 3 |
| Tento tirar proveito dos meus erros para progredir, em vez de os encarar de forma negativa. | 1 | 6 | 13 | 3 |
| Presto atenção às correcções e sugestões do professor. | | 7 | 15 | 1 |
| Coloco as minhas dúvidas ao professor sem receios. | | 8 | 13 | 2 |
| Procuo usar a imaginação e ser criativo(a) nos trabalhos que realizo. | 1 | 7 | 15 | |
| Colaboro activamente nos trabalhos de par e grupo, trocando ideias e partilhando responsabilidades pelas decisões. | 2 | 10 | 11 | |
| Tento aprender com os meus colegas e ajudá-los quando precisam | | 9 | 14 | |

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO RECONHECER A TURMA



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

RECONHECER A TURMA...

Este questionário visa permitir a recolha de informação sobre o seu posicionamento actual face à aprendizagem da Língua Inglesa. Permite-me também avaliar a pertinência do trabalho realizado até agora. Reflita na sua experiência de aluno(a) deste ano e responda às questões colocadas. Pense bem antes de responder e não deixe espaços ou questões em branco. Se tiver dúvidas, não hesite em colocá-las! Obrigada.

A. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

1. Que ideias ou sentimentos associa às aulas de Inglês deste ano? (Sublinhe até 4 palavras. Pode acrescentar uma palavra nova)

Prazer (12)

Espírito crítico (7)

aventura (1)

Autoritarismo (1)

Aborrecimento (1)

futuro (1)

Desafio (19)

Democracia (9)

divertimento (1)

Rotina (8)

Passividade (9)

3. Na sua experiência actual de aprendizagem do Inglês, quem foi responsável pelas seguintes tarefas? (Pode assinalar mais do que uma das opções de resposta em cada item)

| TAREFAS | O professor | Os alunos | O professor com os alunos |
|--|-------------|-----------|---------------------------|
| 1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem | 3 | 9 | 9 |
| 2. Seleccionar conteúdos/ assuntos a abordar | 1 | 7 | 13 |
| 3. Escolher actividades/tipos de trabalho para as aulas | 1 | 11 | 9 |
| 4. Escolher actividades/tipos de trabalho a realizar em casa | 4 | 11 | 6 |
| 5. Escolher materiais / recursos a utilizar nas aulas | | 12 | 9 |
| 6. Escolher materiais / recursos a utilizar em casa | | 17 | 4 |
| 7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem | 4 | 7 | 10 |
| 8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo ...) | | 14 | 7 |
| 9. Definir formas de conduta | 6 | 8 | 4 |
| 10. Avaliar as aprendizagens: | | | |
| a) Definir métodos de avaliação (sumativa, formativa, diagnóstica) | 3 | 3 | 15 |
| b) Definir elementos de avaliação (testes, projectos, etc.) | 3 | 8 | 10 |
| c) Definir os pesos desses elementos na classificação final | 10 | 4 | 7 |
| d) Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho | 8 | 3 | 10 |
| e) Corrigir trabalhos | 20 | | 1 |
| f) Classificar trabalhos | 21 | | |
| g) Decidir a classificação final de período | 13 | | 8 |

4. Reflita sobre a sua experiência actual de aprendizagem do Inglês e preencha o quadro seguinte, assinalando (x) a utilização das estratégias de aprendizagem indicadas.

| Estratégias de aprendizagem do Inglês | |
|---|----|
| METACOGNITIVAS/AUTO-REGULADORAS: | |
| Procurei compreender as razões para aprender determinado conteúdo ou fazer determinada tarefa. | 15 |
| Reflecti sobre a língua (como funciona, como se utiliza, como se aproxima ou distingue do Português, etc.). | 8 |
| Concentrei-me nos aspectos importantes a aprender e ignorei aqueles que são irrelevantes. | 8 |

| | |
|---|----|
| Quando estava a aprender algo novo, procurei recordar conhecimentos/experiências anteriores que se relacionam com isso. | 15 |
| Quando estava a realizar uma actividade, pensei em estratégias que foram eficazes anteriormente e reutilizei-as de forma consciente. | 13 |
| Estabeleci e levei a cabo planos de acção para aprender algo (tracei metas, decidi o que fazer e como, etc.). | 15 |
| Tentei identificar e resolver os meus problemas de aprendizagem, sozinho(a) ou com ajudas. | 14 |
| Reflicti sobre a minha aprendizagem e fiz a auto-avaliação do que aprendi. | 7 |
| Organizei o meu estudo (materiais, tempo, resolução de dúvidas, etc.). | 9 |
| SÓCIO-AFFECTIVAS | |
| Procurei interessar-me pelas aulas, matérias e actividades da disciplina. | 14 |
| Esforcei-me por fazer o meu melhor sem desanimar perante dificuldades | 10 |
| Quando falei ou escrevi, procurei expressar as minhas ideias mesmo com erros, sem entrar em pânico com possíveis reacções dos outros. | 11 |
| Tentei tirar proveito dos meus erros para progredir, em vez de os encarar de forma negativa. | 13 |
| Prestei atenção às correcções e sugestões da professora. | 15 |
| Coloquei as minhas dúvidas à professora sem receios. | 17 |
| Procurei usar a imaginação e ser criativo(a) nos trabalhos que realizei. | 11 |
| Colaborei activamente nos trabalhos de par e grupo, trocando ideias e partilhando responsabilidades pelas decisões. | 7 |
| Tentei aprender com os meus colegas e ajudá-los quando precisavam. | 13 |

B. IDEIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO INGLÊS

5. Recorde como a turma caracterizou "o aluno autónomo", no questionário *Conhecer a Turma*.

| | | | | |
|----------------------------|------------------------|-------------------|------------------|---------------|
| Determinado (12) | Organizado (10) | Estratégico (7) | Reflexivo (4) | Objectivo (1) |
| Responsável (11) | Estudioso (9) | Motivado (6) | Colaborativo (3) | |
| Auto-confiante (11) | Persistente (8) | Participativo (5) | Crítico (3) | |

5.1. Face ao trabalho realizado este módulo, assinale a resposta verdadeira neste momento, preenchendo as quadrículas abaixo com expressões do quadro apresentado acima.

| | |
|----|---|
| 14 | Concordo com a caracterização feita no início do módulo. |
| 7 | Não concordo com a caracterização feita no início do módulo. Neste momento, penso que ser autónomo é ser... |

| | | | |
|--|--|---|--|
| 1. Estratégico (3) Responsável (2) Persistente (1) Motivado (1) | 2. Responsável (2) Determinado (2) Organizado (2) Persistente (1) | 3. Organizado (2) Estratégico (1) Motivado (1) Estudioso (1) Crítico (1) Persistente (1) | 4. Persistente (2) Objectivo (2) Auto-confiante (1) Reflexivo (1) |
|--|--|---|--|

Total de respostas:

| | | | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|--------------------|
| Persistente (5) | Responsável (4) | Objectivo (3) | Motivado (2) | Estudioso (1) | Auto-confiante (1) |
| Estratégico (4) | Organizado (4) | Persistente (3) | Determinado (2) | Crítico (1) | Reflexivo (1) |

5.2. Em que medida o trabalho do módulo contribuiu para se tornar um aluno autónomo?

- tomada de decisão e responsabilização pelo trabalho / plano: 17
- adopção de novas metodologias de trabalho e estudo positivas à resolução de dúvidas e dificuldades de aprendizagem: 2 (1 aluno referiu o trabalho colaborativo)
- reflexão sobre acção tomada / a tomar: 3
- respeito por prazos estabelecidos: 1

6. Na tabela seguinte estão registadas as dificuldades apontadas pela turma, em relação à planificação, regulação e avaliação dos planos de trabalho.

Assinale, na quadricula da esquerda, aquela (1) que mais o afectou e apresente as suas razões:

| | Dificuldades | Aspectos onde investir no próximo módulo |
|---|---|--|
| 2 | a) { o meu nível de inglês é muito baixo. | 3 |
| 2 | b) Não cumpro o meu PIT porque { não me empenhei o suficiente. | 7 |
| | c) { fui muito ambicioso na minha planificação | 2 |
| 8 | d) Perdi muito tempo numa tarefa e depois não tive tempo de realizar as outras. | 6 |
| 5 | e) Fui um pouco desorganizado na minha planificação de aula. | 11 |
| 1 | f) Preciso de mais apoio da professora. | 4 |
| 2 | g) Esqueci-me do meu material muitas vezes. | 2 |
| | h) É um método desorganizado. | 3 |

. alunos que assinalaram a mesma quadricula à esquerda e à direita: 9

Justifique a sua resposta:

- a) Dificuldades generalizadas à disciplina. Desinteresse prolongado. COMUNICAÇÃO
- b) Bom nível linguístico: metodologia não constitui desafio. COMUNICAÇÃO
- d) . Dispersão temporal com uma tarefa em prejuízo de outras; ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
 . Dificuldades linguísticas exigem mais tempo para concretização de cada tarefa; ★
 . Distração SISTEMA APRECIATIVO
- e) . Mau planeamento diário (esquecimento) ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
 . Má gestão do plano diário ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
 . Falta de hábitos / rotinas de auto-regulação; tomada de decisão e planificação de tarefas levou à desorganização 1
- f) Dificuldades linguísticas impedem trabalho autónomo e tomada de decisão 1
- g) . Preguiça e descuido SISTEMA APRECIATIVO
 . Mau planeamento de necessidades ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

★ ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS; RELAÇÕES INTERPESSOAIS; SISTEMA APRECIATIVO; COMUNICAÇÃO

1 SISTEMA APRECIATIVO; ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

7. Regresse à tabela da questão 6. Assinale, na quadricula da direita, os aspectos nos quais deve investir mais no módulo seguinte, a fim de ultrapassar as suas dificuldades.